

Г. А. Қасен

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА ВУЗА

Монография

Алматы
«Қазак университеті»
2017

УДК 378
ББК 74.58
Қ 43

*Рекомендовано к изданию
Ученым советом (протокол № 12 от 28.08.2017)
и РИСО КазНУ им. аль-Фараби (протокол № 1 от 29.09.2017)*

Рецензенты:

*доктор педагогических наук, профессор Р.К. Бекмагамбетова
доктор педагогических наук, профессор К.М. Кертаева
доктор педагогических наук, профессор А.С. Магауова*

Қасен Г.А.

Қ 43 Теория и технология взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза: монография / Г.А. Қасен. – Алматы: Қазақ университеті, 2017. – 180 с.

ISBN 978-601-04-2971-0

В монографии нашли отражение разработанные автором теория и технология взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза. Обосновывается, что в результате взаимодействия основных субъектов образовательного процесса достигается раздвижение рамок этих личностей, познание и возвышение духовного, социально-нравственного мира, то есть закладываются основы творческого роста, предпосылки процесса самоактуализации в учебном процессе как для преподавателя, так и для обучающихся.

Монография предназначена не только для преподавателей высшей школы, но и для широкого круга специалистов, работающих в системе «человек – человек».

**УДК 378
ББК 74.58**

ISBN 978-601-04-2971-0

© Қасен Г.А., 2017
© КазНУ им. аль-Фараби, 2017

ПРЕДИСЛОВИЕ

В начальный период обучения в вузе студенты испытывают особые трудности, порождаемые позицией свободы в связи с новой социальной ролью и недостаточно развитым самоуправлением, столкновением субъектного опыта и общественных норм. Также зачастую проблемами для них являются включение во взаимодействие с новой социальной средой, в том числе с педагогами; смена социокультурной среды (уход из семьи, переезд в город и др.). При этом бывший ученик, который в школе ощущал поддержку одноклассников, преподавателей, которые знали его на протяжении нескольких лет, а также администрации (которая в сельской местности знает каждого ребенка не только по фамилии, но и является социальным окружением ребенка), придя в вуз, испытывает изоляцию, одиночество (вызванные адаптационным периодом).

Помимо этого, он испытывает трудности приспособления к новой дидактической ситуации, отличающейся от школьной своим содержанием, методами, формами и организацией учебного процесса (это возрастание объема и сложности учебного материала, увеличение доли самостоятельной работы и неумение работать самостоятельно, планировать и распределять время). А отсутствие ежедневного контроля со стороны преподавателей, дающее повод студентам отсрочить выполнение задания, порождает «синдром неприкаянности», то есть появляются неорганизованность, нескладность, неурегулированность поведения и деятельности. Впоследствии во время обучения, и в особенности в период сессии, студенты испытывают стрессовое состояние, которое становится хроническим, порождающим уже другие проблемы: пассивно-нейтральное отношение к избранной профессии, неурегулированную систему профессионального самообразования и самовоспитания профессионально значимых качеств личности, нерациональный личный режим труда, досуга и быта и т.п.

В этих реалиях студенческой жизни преподаватели вузов не должны оставаться равнодушными к проблемам первокурс-

ников (и не только их). Одно из важных условий адаптации студентов – успешное взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса. При этом происходит формирование как функциональных навыков для новой социальной роли (будущего специалиста), так и личностных качеств носителя этой роли.

Исходя из вышесказанного, мы определяем реальное, повседневное, регулярное взаимодействие со студентами и педагогами как этап глубокой интеграции в социокультурную и профессиональную среды.

В результате взаимодействия основных субъектов образовательного процесса достигается раздвижение рамок этих личностей, познание и возвышение духовного, социально-нравственного мира, то есть закладываются основы творческого роста, предпосылки процесса самоактуализации в учебном процессе, как для преподавателя, так и обучающихся.

В соответствии с нашими предположениями нами разработана теория и технология взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза, которая нашла отражение в одноименной монографии, представленной вашему вниманию и прочтению.

В первом разделе монографии рассматриваются культура инновационного образования и управление учебно-воспитательным процессом в высшей школе, являющиеся основными отправными точками разработанной нами теории и технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза.

Второй раздел посвящен видению самоактуализации как глобальной способности в реализации потенциала преподавателя и обучающихся в процессе взаимодействия.

Третий раздел посвящен организации совместной деятельности основных субъектов образовательного процесса, здесь намечены теоретические подходы к разработке технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза

Четвертый, пятый и шестой разделы отражают основные аспекты разработанной и апробированной технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза.

ВВЕДЕНИЕ

Главными направлениями преобразования общества и его социальных институтов являются воспитание и развитие гармоничной и компетентной личности, максимально реализующей свой потенциал в интересах личностного и общественного роста. На сегодняшний день становятся особенно актуальными идеи гуманистической психологии, говорящей о необходимости для выживания и нормального развития цивилизации создания условий саморазвития и самосовершенствования «человека действующего». При этом не отрицается сложность решения этой задачи, так как предпосылки к творческой, «надситуативной активности» (термин В.А. Петровского), по мнению современных «гуманистов» (Е.Е. Вахромова, Д.А. Леонтьева С.М. Джакупова и др.), вызревают на протяжении жизни лишь в процессе успешного решения человеком адаптационных, ситуационно обусловленных проблем. Способность к надситуативной активности, или, по нашему мнению, способность к самоактуализации, надстраивается над сформированными социальными и индивидуальными компетентностями лишь в специально организованном процессе или в той среде, где есть соответствующие условия.

Учебный процесс является той средой, где личность обучающегося может максимально актуализировать себя, реализовать свои возможности, максимально развить свои задатки и реализовать их в дальнейшем на благо общества и на пользу себе, если в нём организовано учебное и другое взаимодействие сторон в целях личностного и профессионального роста.

Реализация потребности в самоактуализации субъектов учебного процесса, по утверждению С.Л. Братченко, «...может происходить за счет создания такой образовательной среды, которая бы представляла собой ситуации контакта и взаимодействия с иным смысловым миром – с другой личностью...» [1, с. 18]. Продолжая идею исследователя, можно сказать, что именно в процессе диалога оказывается возможным подлинно

глубинное понимание, включающее не только отражение фактов и адекватную трактовку их объективного значения, но и постижение их ценностно-смысловых оснований.

Диалогическая форма общения, как отмечает Д.А. Леонтьев, наиболее профессионально значима, поскольку результатами коммуникативной деятельности будущего учителя являются новообразования духовного характера: представления, идеи, черты характера, интересы, приобщение каждого к ценностям другого [2].

Диалогические формы в образовании известны еще с античности и средних веков, они берут начало с сократических бесед и схоластических дискуссий. В практике современных образовательных учреждений они известны как вопросно-ответные и эвристические беседы. Широко используются диалогические формы, в которых востребованы творческие способности обучающегося. И если он удовлетворен результатом своих усилий, то это повышает его самооценку, социальный статус, развивает его познавательные интересы. Это можно расценивать как образовательную успешность обучающегося, взятую в узко понимаемом учебном аспекте. Такие формы учебного диалога распространены в массовой практике, так как способствуют приобретению и закреплению знаний и умений, развивают мыслительные способности обучающихся.

Однако диалог как форма педагогического общения и диалог как взаимодействие, как особый подход в учебном процессе имеют различную сущность и содержание.

Понимая образование личности как предельную цель, современные ученые (Д.А. Леонтьев, С.Л. Братченко и др.) обращаются к диалогу в несколько других содержательно-культуроведческих и человекоформирующих началах и аспектах. В их понимании диалог в его смыслоформирующей направленности – это встреча позиций по сущностным проблемам, в обсуждении которых проявляются, уточняются и обогащаются (при этом дополняясь и преобразуясь) такие взгляды, интересы, мотивы, которые в той или иной степени определяют личность и направляют ее в русло самоактуализации. Высказывается также мысль, что диалог возможен и интересен, так как содействует самоактуализации всей системы «обучающий – обучающиеся», тогда имеет смысл говорить о педагогическом общении как диалоге.

Педагогическое общение в образовательном учреждении, основанное на учебном материале, является специализированным по своей образовательно-воспитательной сути, оно устремлено к универсализму и тем самым к формированию целостной личности. Педагогическое общение являлось предметом исследования А.В. Кан-Калика, Я.Л. Коломинского, Н.В. Кузьминой, М.Ж. Смайловой, И.Л. Качуро, Г.С. Жарменовой и др. Несмотря на большой интерес исследователей к педагогическому общению, категории взаимодействия обучающего и обучающихся наименее разработаны. Имеются сведения о совместной деятельности преподавателя и студентов, включающей не только коммуникативные, но и предметно-практические взаимодействия преподавателя и коллектива студентов в целом, а также взаимодействия с группами студентов и с отдельными студентами, входящими в коллектив (А.Г. Беренгер, В.Я. Ляудис, Ю.Н. Кулюткин и др.). По утверждению В.Я. Ляудис, эти взаимодействия, не всегда осознаваясь, составляют вместе с тем фундамент любой формы педагогического общения [3]. Исследователь делает акцент на том, что мало осознаются важнейшие компоненты учебного сотрудничества, как личностная позиция преподавателя и психологические особенности приемов его сотрудничества с коллективом студентов. Автором также утверждается безусловный базис совместной деятельности – ее ценностные основания: смыслы и реализующие их цели, которые формируют *единое смысловое поле учения* [4]. В исследованиях под руководством В.Я. Ляудис выявляется важнейший канал осуществления социальной организации поведения и личности студентов – *тесное переплетение профессионально-личностного и предметно-содержательного аспектов взаимодействия* обучающего и обучающихся [3; 4]. Нас интересуют личностно-позиционные и ценностно-личностные аспекты взаимодействия в учебном процессе, ведущие обе стороны к самоактуализации в данном процессе.

Идея, что педагогическое общение приобретает смысл и имеет огромный воспитательно-образовательный потенциал лишь, когда предстает как контакт, диалог равноправных и равноинтересных участников, распространена в психологии уже давно.

В частности, С.М. Джакупов [5] исходил из позиции рассмотрения познавательной деятельности как особого

психологического состояния взаимодействующих личностей. Две противоположные по исходным целям деятельности обучающего и обучающихся преобразуются в совместно-диалогическую познавательную деятельность. Данное преобразование основывается, на наш взгляд, на некоем внутреннем механизме – самоактуализации обучающихся и обучающихся, как глобальной способности реализовывать свой потенциал в процессе учебного взаимодействия. При этом наличный потенциал обеих сторон взаимообогащается, корректируется и приобретает возможность для дальнейшего неограниченного совершенствования. По нашему мнению, этот внутренний механизм коммуникативного процесса взаимодействия учителя и учащихся, преподавателя и студентов может повлиять на эффективность и результативность учебного процесса, так как здесь можно реально «ощутить, почувствовать» наличие мотивации роста, ссылкой на которую представители гуманистической психологии доказывали врожденный потенциал позитивного и конструктивного роста личности.

Совместная деятельность в современной психологической литературе трактуется как организованная активность взаимодействующих сторон, направленная на целесообразное производство и воспроизводство объектов материальной и духовной культуры. Данная активность предстает как система, имеющая единую цель, отвечающая общим интересам и способствующая реализации потребностей взаимодействующих сторон [6, с. 367]. Согласно этому определению, совместная познавательная деятельность, реализуя потребности взаимодействующих сторон, а также являясь коммуникативным процессом, основывается на механизме самоактуализации как основной потребности личности в учебном процессе.

Психологическая структура совместной деятельности была рассмотрена рядом исследователей, выделивших критерии совместности (О.К. Тихомирова [7], С.М. Джакупов [8, с. 47-51]). Эти авторы также выделяли условия, обеспечивающие формирование совместной деятельности.

Психологический механизм, обеспечивающий «связывание» деятельности обучающего и обучающихся, своеобразную их стыковку и преобразование их в совместную диалогическую деятельность, выделялся С.М. Джакуповым [8, с. 51-52]. Результаты его исследования доказали, что этим механизмом является

«взаимная реконструкция промежуточных познавательных целей партнерами, в ходе которой осуществляется реконструкция общей цели, и в процессе ее принятия происходит формирование совместно-диалогической деятельности» [8, с. 51]. То есть смысловым основанием диалога как подхода к образовательной среде вуза является перерождение целей обучающего и обучающихся в единую цель.

Смысл этого подхода, этой позиции возрастает, когда обучающийся приобретает возможность проявления себя как целостной личности и когда его интересы, оценки, отношения не просто учитываются, но и становятся необходимым «строительным материалом» образовательного процесса, его важной и значимой составляющей.

Для педагога при таком подходе в сотрудничестве, взаимодействии содержатся серьезные стимулы и интенции для личностного изменения, преобразования, роста. Обучающийся как представитель возрастной субкультуры обладает своим, отличающимся от взрослого опытом мировосприятия, мироощущения, которые в ряде отношений оказываются особо существенными и интересными.

В непосредственном общении с обучающимися в процессе обучения важны новизна и радость удивления, узнавания, то, что знания и ценностные отношения через развернутый диалог педагога вновь обретают ту социальную реальность, в которой они формировались. Помимо знаний, обучающий демонстрирует образ профессионального мышления, видение действительности под углом зрения культуры, происходит очеловечивание знаний через личностные позиции педагога. В результате достигается раздвижение рамок своей личности, познание и возвышение своего духовного, социально-нравственного мира, то есть закладываются основы творческого роста личности, предпосылки процесса самоактуализации в учебном процессе как для обучающего, так и обучающихся.

КУЛЬТУРА ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

1.1. Культура инновационного образования

Следует учитывать, что культура субъекта образовательного процесса становится все более изоморфной культуре общества, его индивидуальное существование все сильнее переплетается с судьбами социума, он все больше социализируется. Человек превращается в самостоятельный субъект социокультурного стиля и по форме, и, по существу. Перед педагогами высшей школы встает задача наполнить образовательное пространство университета таким содержанием, которое помогло бы избежать духовного и нравственного оскудения личности в период кризисного состояния общества. При этом в построение образовательного пространства необходимо вносить изменения в структуру, содержание, организацию образовательно-воспитательного процесса, которые бы обеспечили культурную идентификацию, социализацию и индивидуализацию каждого обучающегося. В этих условиях актуальна проблема создания культуры инновационного образования как развивающейся целостности, структурные элементы которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей.

Культура инновационного образования – осознанная масштабная системная реорганизация процесса управления учебно-воспитательным процессом высшей школы, основанная не на директивном подходе, а на четырех взаимосвязанных аспектах:

1. Реорганизация характера управления преподавателем учебно-воспитательным процессом, связанная с его позициями по отношению к обучающимся (выступает уже не как носитель

предметно-дисциплинарных знаний, информации, норм и традиций, а как фасилитатор, помощник в становлении и развитии личности обучающегося).

2. Реорганизация функций и строения знаний, способов организации их усвоения обучающимися (знания – «третья сила» после богатства и власти по О. Тоффлеру). Знания должны стать системными, междисциплинарными и обобщенными, чтобы дать человеку возможность занять место в современной культуре и цивилизации, тогда они будут представлены в духе современного глобализированного и информатизированного общества. А процесс усвоения знаний должен перерасти в их поиск, продуктивный творческий процесс на основе организации многообразных форм поисковой, эвристической, конструктивной мыслительной деятельности с помощью активных и интерактивных методов обучения.

3. Реорганизация способов обучения, основанная на выдвигании на первый план социальной природы учения и развития личности: переход от фронтальных и индивидуальных форм (не путать с «индивидуальной траекторией обучения») на групповые формы учения, совместную учебно-познавательную деятельность. Для этого педагог должен ориентироваться в многообразии форм взаимодействия и сотрудничества, партнерства и межличностного общения с обучающимся.

4. Реорганизация контрольно-оценочной деятельности в учебном процессе высшей школы. Для этого необходим отказ от репрессивной, подавляющей роли контроля и оценивания. Кредитная технология положила начало этой реорганизации, но способы оценивания недостаточно критериально зафиксированы, что порождает субъективизм и равнодушие у преподавателей, и конформизм, отсутствие индивидуальности у студентов. Важно, чтобы контроль и оценивание не принадлежали безраздельно преподавателю, необходимы экспертные оценки, взаимооценки и самооценки, имеющие определенную законодательно закрепленную функцию, иначе у студентов не появится внутренняя свобода и психологическая устойчивость в неординарных ситуациях (требующих инициативы и самоактуализации).

Учение в психологии принято рассматривать как деятельность подготовительную. В этом направлении выделяются отличия учения от игры, труда. Процесс учения противопоставляется

творчеству как процессу создания нового, социально полноценного продукта. Но коль скоро согласно такой трактовке учение лишь готовит человека к труду, к последующей профессиональной работе, то оно и не может выступать как деятельность преобразующая.

Отношение к учению как к сугубо адаптивной, а не продуктивной творческой форме активности, противоречит практике непрерывного образования, которая за последние годы охватила все уровни образования и доказала, что учение есть деятельность полиморфная, органически включающая в себя и игру, и труд, и творчество.

Трактовка учения как особой, сугубо «предварительной» деятельности (лишь готовящей к будущему) к творчеству вносит также принципиальные ограничения в понимание и научную разработку возможностей стратегии инновационного обучения, основанной на интересубъектной активности участников.

В данной монографии, опираясь на концепцию В.Я. Ляудис [9], мы присоединяемся к идее рассмотрения учения как полиморфной, преобразующей деятельности, а под инновационным обучением понимаем те методы, которые позволяют конструировать учение как продуктивную творческую деятельность и преподавателя, и студентов, связанную с достижением социально полноценного продукта на всех этапах учебно-воспитательного процесса сначала в совместной, а затем в индивидуальной самоорганизуемой работе.

Следует особо подчеркнуть также и то обстоятельство, выделенное В.Я. Ляудис [9]: разнообразные формы актуализации, которые рассматриваются в качестве методических процедур, активизирующих личностную позицию и опыт участников обучения (письменные высказывания, диалог, коллективное решение проблемной ситуации, групповая дискуссия, межгрупповое сотрудничество и т.д.), разумеется, должны выступить одновременно и в другом аспекте – как предмет усвоения, становления, формирования, что вполне соответствует принципу единства экстеро- и интериоризации в процессе становления субъекта учения.

Такой подход, подчеркивающий личностную включенность в процессы усвоения и актуализации знаний, позволяет полнее уяснить психологическую природу действенности инновационной стратегии обучения при условии системной организации ситуаций продуктивных взаимодействий.

1.2. Стратегии управления учебно-воспитательным процессом в высшей школе

На сегодняшний день вполне успешно (как покажется на первый взгляд) сосуществуют две стратегии управления учебно-воспитательным процессом и в средней, и в высшей школе. Традиционная стратегия следует устаревшему, нормативному укладу организации образования, свойственному индустриальной эпохе [3]. Для неё характерно отношение к активности личности как к проявлению её адаптивных способностей, а идея, что учение лишь готовит человека к труду, к последующей профессиональной деятельности «сковывает» действия студента. Тем самым учение студента выступает не как преобразующая деятельность, а как подготовительная или предваряющая деятельность, лишённая творчества и продуктивных изменений в личности студента.

Другая стратегия начала складываться в качестве системы вместе с изменением социального запроса к личности, к её роли в общественном развитии, появившемся в постиндустриальном информатизированном обществе. Этот второй тип управления, положивший в основу организации образования ценность личности всех его участников, и стал определять инновационную стратегию. И хотя нельзя абсолютизировать различия этих двух стратегий управления в реальном образовательном процессе, однако, в своей тенденции они определяют кардинальные отличия «социальной ситуации развития личности», складывающейся внутри каждого типа организации образования [3].

Приведенные в таблице 1 сведения позволяют многоаспектно сравнить психологические особенности управления образовательными ситуациями при разных подходах к их организации. Эта таблица одновременно позволяет уяснить и те трудности, с которыми сталкиваются и преподаватели, и практические психологи при проектировании модели ситуации, реализующей ценности инновационной стратегии образования.

Таким образом, психологические различия в типах управления «социальной ситуацией развития личности» в процессе обучения помогают наметить более четкую перспективу системной реорганизации образования педагогов, которая могла бы оказать влияние не только на их профессиональное совершенствование, но и на весь процесс личностного развития.

**Сравнительные особенности стратегии традиционного и инновационного обучения
по В.Я. Ляудис [3]**

| Параметры | Традиционное обучение | Инновационное обучение |
|---|--|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Единица управления | Учебно-воспитательный процесс рассматривается как взаимосвязь двух автономных деятельностей: обучающей учителя и учебно-познавательной ученика; ученики выступают как объекты управления, как исполнители планов педагога | Единицей управления является целостная учебно-воспитательная ситуация во взаимосвязи осваиваемой деятельностью с многообразными формами взаимодействия между всеми участниками, изменяющимися на разных этапах усвоения содержания деятельности с целью поддержания высокого уровня мотивации и активности учеников; ученики выступают как субъекты учения, общеника, организации, сотрудничающие с учителем |
| Цели | Усвоение предметно-дисциплинарных знаний | Развитие личности и многообразных форм мышления каждого обучаемого в процессе усвоения знаний |
| Рольевые позиции преподавателя и стили руководства | Предметно-ориентированная позиция, преобладает информационно-контролирующая функция (обуча-ся как познающий «когнитивный» индивид). Стили авторитарно-директивный, репрессивный, инициатива обучаемых чаще подавляется, чем поощряется | Личностно-ориентированная позиция, преобладают организационная и стимулирующая функции (обучаемый как целостная личность, взаимодействующая со всеми участниками процесса обучения). Стили демократический, поощряющий, инициатива обучаемых поддерживается |
| Мотивационно-смысловые установки преподавателя | Анонимность, закрытость личности, всеобщая индивидуальная подотчетность, непререкаемость требований, игнорирование личного опыта обучаемых | Открытость личности педагога, установка на солидарность, совместную деятельность, индивидуальную помощь, участие каждого обучаемого в постановке цели, выдвижении задач, принятии решений |

| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|
| <p>Характер организации учебно-познавательной деятельности</p> | <p>Преобладают репродуктивные задания, действия по образцу, упражнения в заданных способах решения. Овладение исполнительской оперативно-технической стороной деятельности опережает смысло- и целеполагание. Тренировка в выполнении отд-х элементов предшествует пониманию замысла и смысла деятельности, скрывая ее системную организацию. Система заданий строится в логике извне заданных целей, не стимулируя самостоятельность целеобразования и поиск способов решения. Задания рассчитаны на дифференциацию уровней индивидуальной одаренности учеников, закрепляя индивидуальные различия в границах уже достигнутого обуч-ся</p> | <p>На первый план выдвигаются творческие и продуктивные задания, определяющие смыслы и мотивы выбора обучаемым тех или иных репродуктивных задач. «Погружение» в целостную систему деятельности предшествует расчлененной ориентировке и обработке отдельных элементов и операций. Формирование смыслов и целей познавательной деятельности опережает трен-ку в способах достижения результатов. Синтез предшествует анализу, облегчая осмысливание системы осваиваемых действий. Задания расширяют зону перспективного развития для всех обучающихся, следуют логике возрастающих креативностей, соц-ой значимости, культурной полноценности получаемого результата, побуждая к самоорганизации системы познавательной деятельности, к выделению новых целей, к смене смысловых установок.</p> |

Психологически наиболее сложным в этом переходе от традиционного к инновационному обучению оказывается процесс освоения преподавателями нового типа управления – системного управления целостной ситуацией, предполагающего прежде всего изменение собственной личностной позиции и роли в учебной ситуации, перестройки внутренней картины этой ситуации. Переход от директивного, административно-командного управления отдельными мероприятиями, отдельными аспектами учения студентов к организации целостной ситуации во всей полноте ее параметров, в режиме совместной деятельности, а затем и партнерства с участниками не может происходить спонтанно, самопроизвольно. Здесь необходимы усилия, направленные на обучение, воспитание еще на студенческой скамье самих организаторов образования – преподавателей.

1.3. Взаимодействие субъектов образовательного процесса вуза как основа эффективности учебной деятельности

Переход к субъект-субъектной парадигме образования предполагает определенные изменения в характере взаимодействия педагога и учащихся. Прежде всего, эти изменения затрагивают отношения участников образовательного процесса, применяемые формы и методы обучения, подход к оценке взаимодействия. Несмотря на значительную теоретическую и практическую базу, доказывающую эффективность сотрудничества в учебном процессе, реализация субъект-субъектной парадигмы образования незначительно затронула образовательную среду высшей школы. Данное положение актуализирует вопросы, связанные с организацией взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе.

Одной из ключевых проблем высшей школы является повышение эффективности взаимодействия преподавателей и студентов, что непосредственно влияет на качество обучения.

Изучение генезиса проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса позволило выявить несколько разных позиций:

1) гуманное, но одностороннее отношение к обучающемуся со стороны педагога (Н.А. Добролюбов, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и др.);

2) планомерное воздействие на обучающегося с целью формирования заданных качеств – можно сказать, что это принцип педагогики советского периода;

3) разработка и внедрение в педагогический процесс идеи сотрудничества в отдельных исследованиях определяются как совместная деятельность преподавателя и обучающихся, которая характеризуется достижением определенных целей (Ш.А. Амонашвили, В.Я. Ляудис, Э.Д. Днепров и др.);

4) изучение проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса с позиций гуманистической парадигмы и утверждение приоритета субъект-субъектных отношений (В.Ю. Пятаков, С.М. Джакупов, В.А. Слостенин, Н.Ф. Радионова, Е.Н. Шиянов и др.).

Помимо этого, существует и современный подход к проблеме взаимодействия, пока не нашедший отражение в учебниках и учебных пособиях, но определяющий его новую роль в процессе организации эффективного образовательного процесса (Старцев М.В.). Данным исследователем взаимодействие субъектов образовательного процесса в вузе определяется как процесс проявления индивидуальных способов действий и общения преподавателя и студентов, направленных друг на друга, определяемых их функционально-ролевыми и личностными позициями, следствием которых являются взаимные изменения в деятельности, общении, отношениях участников педагогического процесса, а также их личностное развитие [10].

Обобщив сущностные характеристики взаимодействия с точки зрения этих позиций, мы несколько углубили понятие «взаимодействие обучающего и обучающихся в образовательном процессе». В связи с тем, что в качестве ведущей цели взаимодействия обучающего (педагога) и обучающихся (студентов, магистрантов, докторантов) мы рассматриваем развитие личностей взаимодействующих сторон, то и понятие «взаимодействие» в данном аспекте мы рассматриваем как многогранное и глубокое явление, состоящее из взаимопознания, взаимоотношения, взаимопонимания, взаимных действий и взаимовлияния. Все эти составные части или элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Чем лучше знают и понимают друг друга субъекты определенной деятельности (в данном случае – образовательной), тем больше у них возможностей для формирования положительных личных и деловых отношений,

тем эффективнее их совместная деятельность, т.к. больше шансов прийти к согласию, договориться о совместных действиях. В свою очередь совместные дела обучающихся и обучающихся позволяют лучше узнать друг друга, способствуют усилению их влияния друг на друга.

Механизмами, запускающими эти элементы взаимодействия, выступают, на наш взгляд, такие интегративные феномены, как срабатываемость и совместимость.

Срабатываемость – это феномен, характеризующий совместную деятельность людей с точки зрения ее успешности: определяется количеством, качеством, скоростью, оптимальной координацией действий партнеров и основывается на взаимном содействии. Срабатываемость со временем превращается в слаженность и ведет к продуктивности и эффективности учебной деятельности.

Совместимость достаточно хорошо изучена в психологии (найти авторов), но более упрощенная формулировка ее такова: максимально возможная удовлетворенность партнеров друг другом и высокая когнитивная идентификация. Для совместимости во взаимодействии ведущим является эмоциональный фактор, влияющий на глубокое понимание и сопереживание партнеров по взаимодействию.

При оптимальной срабатываемости в образовательном процессе главным источником удовлетворения является совместная учебная деятельность, при оптимальной совместимости этим источником служит многосторонний и многоаспектный процесс общения субъектов.

Обращаясь к проблеме взаимодействия необходимо помнить, что оно не самоцель, а важнейшее средство, необходимый способ решения поставленных задач. А эффективность его определяется, прежде всего, развитием личности взаимодействующих субъектов, степенью достижения результатов в соответствии с теми задачами, которые ставятся в образовательном процессе.

Непосредственным и специфичным показателем эффективности взаимодействия является развитие основных названных нами ранее элементов или составляющих взаимодействия.

Мы попытались смоделировать эффективное взаимодействие, ведущее обе стороны к максимальному развитию личностного потенциала в образовательном процессе вуза (таблица 2).

Таблица 2

**Модель формирования эффективного взаимодействия обучающего и обучающихся
в образовательном процессе вуза**

| Элементы взаимодействия | | | | | |
|--------------------------|--|---|--|--|---|
| Показатели | Взаимо- познание | Взаимо- отношение | Взаимо- понимание | Взаимные действия | Взаимо- влияние |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Мотивационный | Стремление лучше узнать и познать друг друга | Стремление к официальному и неофициальному общению | Понимание общей цели взаимодействия, общности и единства задач, стоящих перед педагогом и обучающимися | Инициатива в установлении различных контактов, идущая с обеих сторон | Восприятие другого в качестве примера для подражания |
| 2. Содержательный | Объективность и критичность в оценке негативных сторон личности партнера | Уважение позиции друг друга, сопереживание, сочувствие | Понимание мотивов поведения в различных ситуациях | Координация действий на основе взаимного содействия, согласованность | Учет мнения друг друга по организации работы |
| 3. Процессуальный | Понимание и принятие критики партнеров как способа самопознания | Творческий характер отношений, стимулирующий инициативу и самостоятельность обучающихся | Адекватность оценок и самооценок | Срабатываемость (количество, качество, скорость проделанной работы) | Изменение способов поведения и действий после рекомендаций в адрес друг друга |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------------------|---|---|---|--|---|
| 4. Личностный | Объективность знания личностных особенностей, лучших сторон друга, интересов, увлечений и т. п. | Эмоциональная готовность к совместной деятельности, удовлетворенность её результатами | Принятие трудностей и забот друг друга | Осуществление постоянных контактов, активность участия в совместной деятельности | Действенность обоснованных и корректных по форме обоюдных замечаний |
| 5. Межличностный | Обоюдный интерес друг к другу | Проявление такта и внимания к мнениям и предложениям друг друга | Совпадение установок на совместную деятельность | Поддержка, помощь, поддержка друг друга | Способность приходить к согласию по спорным вопросам |

Можно сказать, что реализация предлагаемой модели – это своего рода личностно-ориентированная педагогическая технология, основанная на персонализации (адекватном включении в процесс взаимодействия личностного опыта всех его субъектов).

В данном случае персонализация и диалогизация образовательного процесса – это не возврат к «парной педагогике», поскольку они опираются на применение целой системы форм сотрудничества. Например, одной из важных форм организации эффективного личностного взаимодействия является смысло-поисковый диалог, направленный на формирование у обучающихся своей субъектной картины мира, в отличие от однозначных «программных» представлений.

Следующей важной и значимой в нашем опыте преподавания формой взаимодействия с обучающимися является включение учебных задач в контекст жизненных проблем.

Необходимо также отметить, что многие психологические техники и методы являются особо оптимальными для создания взаимопознавательной и «взаимопонимательной» атмосферы учебного занятия:

1. Методы усиления регулирующих функций психики, направленные, в первую очередь, на развитие эмоционального самоконтроля, улучшение саморегуляции в процессе взаимодействия.

2. Методы нормативно ценностной коррекции, позволяющие вырабатывать соответствующее конечной цели «самоактуализирующее» поведение, корректировать дезадаптацию в образовательном процессе, возникшую на фоне личностного непонимания, развивать и совершенствовать рефлексивность, развивать умение преодолевать стрессовые ситуации в обучении.

Также эффективно использование четырех основных групп техник и приемов:

1. Пластико-когнитивные техники, взятые из курса разработанного в рамках пластико-когнитивного подхода в телесной арт-терапии В.Н. Никитиным (1998) [11]. Эти техники основываются на концепции исследования форм самовыражения человека посредством тела, движения, голоса и работы с художественным пластическим материалом.

Основными задачами при использовании этих техник являются:

1) исследование семантики невербального пространства человека;

2) освоение приемов саморегуляции на основе знания психофизических и социально-психологических особенностей индивидуальности;

3) аутоанализ – освоение психотехник внутреннего «погружения»;

4) создание собственного продуктивного социального имиджа посредством коррекции: форм тела, способов невербального самовыражения, интонации голоса, выразительности речи, характера взгляда, выражения лица, проигрывания и освоения социальных ролей.

2. Приемы каузометрии (от лат. *causa* – причина и греч. *metreo* – измеряю) – это приемы исследования субъективной картины жизненного пути и психологического времени личности, предложенные Е.И. Головахой и А.А. Кроником (1982) [11].

Каузометрия относится к числу биографических методов и направлена на описание не только прошедших, но и предполагаемых будущих этапов жизненного пути. Именно в этом отношении использование приемов каузометрии поможет получить сведения о масштабности, осмысленности и реализованности замыслов человека, об особенностях его стиля жизни и удовлетворенности своим прошлым, настоящим и будущим.

3. Блок смыслотехнических упражнений:

1) на развитие умений самоподдержки («диалог с самим собой», «вечерний пересмотр событий», «лейбл и ярлык» и пр.);

2) на снижение эффекта отрицательных и закрепления эффекта положительных факторов («психологическая диета», «дерево добра и силы»);

3) на развитие установок (стратегии постановки жизненных целей, техники конструктивного отношения к жизненным трудностям, техники моделирования деятельности).

4. В рамках социально-психологического тренинга мы активно включаем личность в игровые методы, используем различные психогимнастические упражнения. Это также обусловлено рядом коррекционных задач:

- развитие общительности и диалогичности мышления;

– формирование умений самораскрытия (произвольного и непроизвольного с помощью невербальных и вербальных средств) как у преподавателя, так и у обучающихся;

– обучение речевому и невербальному самопредъявлению, направленному на формирование истинного представления о своей личности.

Таким образом, весь процесс взаимодействия личностей преподавателя и обучающихся представляется нам как широкое энергоинформационное поле, образуемое в процессе самоорганизации, автономности личности через возвращение ее индивидуальности, ее кристаллизацию и индивидуализацию в многообразных ситуациях взаимодействия, что в конечном итоге ведет к самоактуализации её личностных потенциалов уже в реальном учебном процессе. Эта система наделяет личность активностью другого уровня: пропущенной через призму отражений себя в других, самоидентификации, активности осмысленной и продуктивной. По своей психологической роли обучение превращается в процесс становления продуктивности личности. В этой ситуации становление продуктивной, творческой личности происходит не только на полюсе обучающихся.

Учебное сотворчество и сотрудничество столь же продуктивно и для личности преподавателя. Преодолевается и изживается центрирование и заикливание позиции его личности на предметном содержании учебной дисциплины, структурирование дисциплинарных знаний становится средством и посредником продуктивных взаимодействий с обучающимися, основой соразвития, сотворчества, соактуализации личностных потенциалов.

При систематическом использовании вышеназванных методов и приемов процесс взаимодействия личностей преподавателя и обучающихся начинает выступать в качестве процесса, способствующего вхождению человека в измененный образ «Я» через интеграцию смыслов социокультурного развития, идентификацию ее с ценностями других людей, включая, прежде всего, социальные ценности.

Внеучебная деятельность в вузе рассматривается нами так же, как важная форма осуществления взаимодействия личностей преподавателя и обучающихся.

Однако необходимо отметить, что в массовой практике вузовского образования устойчивы объективные и субъектив-

ные противоречия, тормозящие раскрытие потенциальных возможностей обучающихся за счет эффективного взаимодействия с личностью преподавателя. Это и отсутствие единства в теоретической, психолого-педагогической и методической подготовке будущих специалистов, и авторитарная доминирующая позиция педагога в процессе обучения, и стереотипность мышления большинства преподавателей, и отсутствие гибких планов и программ, обеспечивающих реальную возможность выбора дисциплин и форм контроля в соответствии с индивидуальным развитием обучающегося.

А самое главное препятствие, на наш взгляд, – это стандартизация педагогического процесса как следствие «воспроизводства» усредненных компетенций, характеризующих будущего профессионала, а не личность обучающегося.

1.4. Управление взаимодействием в учебном процессе высшей школы

Взаимодействие преподавателей и студентов возникает в ходе реализации их личных и общественных интересов. В процессе развития взаимодействия создается структура отношений преподавателей и студентов, которая закрепляется на уровне их межличностных контактов. Одной из ключевых проблем высшей школы является повышение эффективности взаимодействия преподавателей и студентов, что непосредственно влияет на качество обучения. В последнее десятилетие в мире, в области оценки качества обучения, наметились тенденции более широкого понимания образовательных достижений, к которым относят удовлетворенность обучающихся образовательным процессом, степень их участия в образовательном процессе (аудиторная и внеаудиторная активность). Подобный подход к качеству обучения предполагает взаимную ответственность педагогов и обучающихся за его результат. При этом эффективность взаимодействия данных субъектов может рассматриваться как один из показателей качества образовательного процесса в вузе, от которого зависят уровень подготовки будущего специалиста, успешность его профессиональной деятельности, а также успешность профессиональной самореализации педагога высшей школы.

Под взаимодействием субъектов образовательного процесса в вузе мы понимаем процесс проявления индивидуальных способов действий и общения преподавателя и студентов, направленных друг на друга, определяемых их функционально-ролевыми и личностными позициями, следствием которых являются взаимные изменения в деятельности, общении, отношениях участников педагогического процесса, а также их личностное развитие.

Также, по нашему мнению, взаимодействие субъектов образовательного процесса в вузе создаёт в открытом информационном обществе новое образовательное пространство, предусматривающее отказ от технократизма, поворот к всесторонней культуре, общечеловеческим ценностям, к личности как самоцели общественного прогресса. Успешная социализация личности в новых условиях возможна на основе перехода от деперсонифицированных узкодисциплинарных знаний к гуманитарной интегрированной информации о мире и признания обучающегося ведущим субъектом образовательного процесса, овладевающим культурой учения и деятельности.

Согласно этому положению требованиями эффективного управления взаимодействием в учебном процессе высшей школы являются:

- формулирование целей взаимодействия;
- установление исходного уровня (состояния) управляемого процесса;
- разработка программы действий;
- получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса взаимодействия (обратная связь);
- переработка информации, полученной по каналу обратной связи;
- выработка и внесение в процесс взаимодействия корректирующих воздействий.

Целью взаимодействия является личностное и профессиональное развитие всех участников этого процесса. Как и любой целенаправленный процесс, взаимодействие преподавателей и студентов должно быть управляемо (специально организовано) и быть диагностируемо, т.е. иметь критерии и соответствующие методы оценки. В образовательном пространстве вуза взаимодействие его субъектов характеризуется конвенциональной ролью педагога, отсутствием возрастной

унификации социального обучения, абсолютизацией заинтересованного аудирования, переводом внешней мотивации во внутреннюю, направленностью на способ выполнения действия, изменением функций педагога, свободой от санкций и довлеющего контроля.

Взаимодействие представляет основу процесса опосредования, подчёркивающего социальный характер обучения, и определяется как базисный компонент любой трансляционной интерсубъектной деятельности.

Возможности его координации (управления) реализуются:

- в выборе и иерархии целей, содержания, социальных форм, методов, техник;
- в детерминации структурных параметров интериоризации, в её способах;
- в оппозиции «индивидуальное – общественное»;
- в социальных ролях, позициях, свойствах субъектов.

Структурными элементами взаимодействия для оптимального управления им являются:

1. Педагогический акт как организационно-управленческое действие преподавателя. Представляет собой целенаправленное, систематическое влияние (а не воздействие) преподавателя на коллектив студентов и отдельного студента для достижения заданных результатов обучения. Отличительные черты управления учебным процессом заключаются в следующем: сознательное и планомерное влияние; наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и субъектом управления (студент); динамичность или способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного состояния в другое; надежность; устойчивость.

2. Субъект-субъектные отношения, детерминированные особенностями кросскультурных различий в ментальности, речевого и социального поведения, фреймов референции (ситуативный контекст, в котором принимается решение), форматов как социальных инсценировок и структурных единств взаимодействия.

3. Трехединый процесс: восприятие – понимание – действие, каждый элемент которого социально, личностно и культурно опосредован.

4. Двусторонне-развивающий характер деловых (учебных) контактов субъектов образовательного процесса.

5. Мотивы саморазвития субъектов образовательного процесса, которые рассматриваются как направленность всей учебной деятельности обучающихся на активное, последовательное, прогрессивное и необратимое изменение психологического статуса на основе возникающей потребности в самосовершенствовании.

1.5. Компетентностный подход в процессе обучения в высшей школе и его соотнесение с теорией взаимодействия личностей субъектов образовательного процесса вуза

Компетентностная модель образованности соотносится с динамичным «открытым» обществом, в котором продуктом процессов социализации, обучения, общей и профессиональной подготовки к выполнению всего спектра жизненных функций должен стать ответственный индивид, самореализующийся субъект, готовый к осуществлению свободного гуманистически ориентированного выбора. Согласно этому, ответом на вызовы «информационной революции» и формирование глобального рынка является смещение конечной цели образования со знаний на компетентности.

Разработчики компетентностной модели образования [12] понимают под компетентностью некую интегральную способность решать возникающие в различных сферах жизни конкретные проблемы.

В исследованиях И.А. Зимней, О.Ф. Алексеевой, А.М. Князева и др. [13, 14] концептуальные координаты компетентностного подхода обозначены достаточно отчетливо. В этих работах заявлена и главная интенция данного подхода: усилить практическую ориентацию образования, выйдя за пределы ограничений «зуновского» образовательного пространства.

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960 – начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. и в отечественной науке зарождается специальное направление – компетентностный подход в образовании. Пути его становления кратко описывает И.А. Зимняя в своей работе «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования» [15].

Новый подход к проектированию образования потребовал выбора позиции в понимании понятий «компетентность» и «компетенция», так, как и то и другое понятие в течение длительного времени вплоть до сегодняшнего дня определяются в педагогических работах по-разному. Учитывая, что компетенция и компетентность основываются на знаниях, умениях, навыках, следует подчеркнуть, что компетентность включает еще и отношение к результатам, субъекту, объекту, процессу деятельности и орудиям труда.

Важное значение имеет также определение позиций по отношению к тезаурусу базовых, ключевых, предметных компетенций. Решение вопроса о классификации компетенций до настоящего времени остается дискуссионной. В педагогических изданиях и статьях по проблемам компетентностного подхода в настоящее время наблюдается некоторое разногласие в понимании и использовании терминов «базовые компетенции», «ключевые компетенции».

Модели базовых компетенций в разных странах имеют не только общие качества, но и различающуюся часть содержания, по-разному структурируются. Казахские педагоги-ученые и практики, занимающиеся разработкой отечественной модели, опираясь на международный опыт и помощь экспертов из зарубежных стран, рабочие варианты тезауруса базовых компетенций, начали формулировать на семинарах Министерства образования и науки Республики Казахстан, проведенных при поддержке Фонда Сорос-Казахстан. Один из первых семинаров этого проекта завершился созданием модели, включающей 6 групп ключевых компетенций, которые были обозначены как: коммуникативная, математическая, научная и технологическая, личная и межличная, культурная и гражданская, компетенция работы и предпринимательства.

В проекте Государственного общеобязательного стандарта образования 2008 года базовые компетенции представлены в контексте «конструктивных ролей гражданина Республики Казахстан»:

- доброжелательный человек;
- заботливый член семьи;
- здоровая и совершенствующаяся личность;
- творческая индивидуальность;
- ответственный гражданин».

Введение компетентностного подхода в учебный процесс требует серьезных изменений и в содержании образования, и в осуществлении учебного процесса, и в практике работы педагога. Во-первых, целью обучения становится не процесс, а достижение обучающимися определенного результата. Содержание материала внутри предмета подбирается преподавателем под сформулированный результат. Меняются также и подходы к оценке – в процедуру оценивания включается рефлексия, сбор портфеля доказательств, наблюдение за деятельностью учащихся. Во-вторых, меняются формы и методы организации занятий – обучение приобретает деятельностный характер, акцент делается на обучение через практику, продуктивную работу обучающихся в малых группах, выстраивание индивидуальных учебных траекторий, использование межпредметных связей, развитие самостоятельности обучающихся и личной ответственности за принятие решений. Поэтому измениться должны и механизмы доставки знаний от преподавателя к обучающемуся: приоритетным становится свободный доступ к информационным ресурсам, самообучение, дистанционное и сетевое обучение. Все эти формы обучения направлены на то, чтобы ввести студента в социальные и профессиональные роли так, чтобы научить его быть успешным во всем. Это поможет ему впоследствии самостоятельно повышать свой профессиональный уровень, обучаться на протяжении всей жизни.

Методы и технологии обучения, используемые в компетентностном подходе, должны соответствовать деятельностной части компетенций, то есть позволять приобрести опыт обращения со знаниями, их целесообразного применения. В результате повышается вероятность проявления и развития личностных черт, необходимых для эффективной деятельности в рамках той или иной компетентности. Преобладающими являются методы, которые обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию человека, позволяют ему самому искать и осознавать подходящие именно для него способы решения жизненных ситуаций.

В компетентностном подходе на одно из первых мест выходят личностные качества, позволяющие человеку быть успешными в обществе. С этой точки зрения преимуществами активных, а также групповых и коллективных методов обучения являются:

- развитие положительной самооценки, толерантности и эмпатии, понимания других людей и их потребностей;
- приоритетное внимание к развитию умений сотрудничества, а не конкуренции;
- обеспечение возможности для обучающихся – членов группы и их учителей признавать и ценить умения других, тем самым, получая подтверждение чувства собственного достоинства;
- развитие умений слушания и коммуникации;
- поощрение новаторства и творчества.

Таким образом, можно отметить, что как содержательная, так и процессуальная составляющие компетентностного подхода нацелены на достижение нового, целостного образовательного результата, который изначально предполагается как вариативно-личностный и отражает итог одновременно усвоения содержания образования и развития личности, овладевшей значимым для нее содержанием. В этом мы видим соответствие целей и задач компетентностного подхода с соответствующими категориями в разрабатываемой нами теории взаимодействия личностей субъектов образовательного процесса вуза.

1.6. «Личностно-ориентированная технология» К. Роджерса как основа разработки технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза

Основоположителем гуманистической психологии и психотерапии, величайшим психологом XX столетия Карлом Роджерсом была разработана уникальная «личностно-ориентированная технология». Неслучайно слово «технология» мы взяли в кавычки – Роджерс принципиально выступал против всякой технологичности, понятия «формирование», так как считал их противоречащими сути его концепции, подхода, и вообще взгляда на Человека [16]. В этом он, несомненно, прав, однако поскольку термин «технология» прочно укрепился в современной педагогической науке и практике, здесь и в дальнейшем будет использоваться с известными оговорками, подразумевая некоторую систему работы, организацию обучения и воспитания, которая ни в коем случае не гарантирует полного достижения наперед заданных результатов.

По мнению автора, ведущим мотивом поведения человека выступает стремление к актуализации, а частью базисного стремления к актуализации является стремление к актуализации своего Я (самоактуализация). В соответствии с этим К. Роджерс выделяет такие понятия, как «Реальное Я», «Идеальное Я», «Социальное окружение». Также по его пониманию «Реальное Я» – это система представлений о себе, своих чувствах, установках, ценностях; «Идеальное Я» – кем человек хотел бы быть, его опыт и глубинные переживания; «социальное окружение» – это нормы, ценности, взгляды, способы поведения.

Несоответствие, возникающее между Реальным Я и Идеальным Я, порождает у человека чувство тревоги, неадаптивные формы поведения. И чем больше он отходит от своего Идеального Я, действуя в угоду Социальному окружению, тем больше оказывается дезадаптированным, испытывает различные психологические проблемы, что вызывает активизацию психологических защит в виде искажения опыта, отрицания его.

Чтобы жить и действовать в соответствии со своим Идеальным Я, человек должен обрести ощущение субъективной свободы. Сложности и проблемы у него возникают с выбором несвободы, т.е. когда он начинает жить в угоду социальному окружению. Отсюда следует важный вывод для психотерапии (напомним, К. Роджерс был психотерапевтом): основная задача психотерапевта заключается в том, чтобы помочь человеку жить в согласии со своим опытом, быть самим собой. Но в силу того, что сам психотерапевт относится к социальному окружению, он не должен влиять на человека, навязывать ему что-либо. Его роль состоит в том, чтобы дать возможность пациенту самоопределиваться, свободно выразить свои мысли и чувства, осознать, как он сам воспринимает себя так же, как его воспринимают другие люди. В конечном итоге психотерапевт должен оказать помощь: привести в соответствие Реальное Я пациента с личным опытом, глубинными переживаниями, т.е. с Идеальным Я. Но такая помощь только тогда даст положительный эффект, когда будут соблюдаться следующие принципы:

- полное принятие или безусловное положительное отношение к пациенту как к личности;
- адекватное эмпатическое (эмпатия – сопереживание) понимание чувств пациента и того смысла, который они имеют для него;

– конгруэнтность, т. е. способность психотерапевта в работе с пациентом оставаться самим собой.

Эти принципиальные положения психотерапевтической работы Карл Роджерс переносит и на педагогическую практику. Суть его педагогической теории [16] состоит в следующем:

1) целью педагогической деятельности является обеспечение условия для «полноценно функционирующей» личности – развитие адекватной и гибкой, здоровой Я-концепции. Это можно сделать не путем формирования личности, а посредством оказания помощи в личностном росте;

2) признается, что источник и движущие силы личностного роста находятся не вне человека, а в нем самом. Поэтому автор выступает против термина «формирование», равно как и против понятия «усвоение знаний». По его мнению, является ценным и становится значимым только то учение, которое основано на личном опыте, на личностном выборе с возложением на себя ответственности;

3) в качестве исходного условия успешного личностного роста выступает принятие себя.

Только уважающий себя, уверенный в себе человек открыт для непосредственного и рискованного процесса освобождения, самораскрытия и саморазвития.

В соответствии с таким подходом принципиально меняется и роль педагога. Его функции – не просто передавать знания, формировать умения или качества личности, а стимулировать тенденции обучающихся к личностному росту, самосовершенствованию и самоактуализации.

Поэтому «учителя» К. Роджерс называет по-другому – «педагог-фасилитатор» (фасилитатор – человек, который стимулирует у других людей тенденции к личностному росту).

Достичь высокого звания педагога-фасилитатора можно, если соблюдать следующие условия:

– на всем протяжении учебного процесса демонстрировать обучающимся свое полное к ним доверие;

– помогать обучающимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группой, так и перед каждым в отдельности;

– всегда исходить из того, что у обучающихся есть внутренняя мотивация учения;

– всегда быть для обучающихся «источником» разнообразного опыта, к которому можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи;

– развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его;

– быть активным участником группового взаимодействия;

– открыто выражать в группе свои чувства;

– стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого обучающегося;

– хорошо знать самого себя.

Говоря о конкретных формах и методах педагога-фасилитатора, К. Роджерс [16] не придавал им особого значения, так как сам проповедовал отказ от универсальных методов и способов деятельности. По его мнению, педагог имеет право на выбор методических средств, приемов и способов деятельности в соответствии с конкретной ситуацией и своими собственными возможностями.

Таким образом, основные идеи так называемой «личностно-ориентированной технологии» К. Роджерса, на наш взгляд, соотносятся с нашей идеей эффективности взаимодействия субъектов образовательного процесса, а именно – его положения психотерапевтической работы, идеи о новой роли педагога, о фасилитации, о необходимости получения субъективной свободы (в соответствии со своим Идеальным Я) и т.д. Всё это ляжет в основу разработки технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза.

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ И САМОТРАНСЦЕНДЕНЦИЯ КАК ГЛОБАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ В РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

2.1. Самоактуализация в условиях взаимодействия с иным смысловым миром в образовательном процессе вуза

Одно из основных положений гуманистической психологии, суть которого в том, что «сама сущность человека постоянно движет его в направлении личностного роста, творчества и самодостаточности, если чрезвычайно сильные обстоятельства окружения не мешают этому» [17], становится в современных условиях все более актуальным.

Е.Е. Вахромов, один из современных исследователей проблемы самоактуализации [18], отмечает, что акт самоактуализации – это некоторое конечное число действий, выполняемых субъектом на основании сознательно поставленных перед собой в ходе самореализации целей и выработанной стратегии их достижения. По его мнению, каждый акт самоактуализации завершается специфической эмоциональной реакцией – «пиковым переживанием», положительным в случае успеха и отрицательным – в случае неудачи. Далее Е.Е. Вахромов [18] предполагает, что процесс самоактуализации человека должен рассматриваться и описываться «изнутри» жизни человека в качестве определенного и сознательного выбора жизненных целей и путей их достижения. С этой точки зрения этот процесс должен видеться как определенная последовательность эпизодов, ситуаций, в каждой из которых человек сталкивается с проблемами, принимает вызов и прилагает собственные усилия. По мере решения этих проблем человек совершенствуется, развивается, сознательно выбирает

для себя еще более трудные (но соответствующие его «самости») реалистические проблемы.

Исходя из того, что одной из основных форм проявления активности человека, охватывающей все сферы его бытия, является познавательная деятельность [19], необходимо рассматривать процесс самоактуализации в контексте данного ведущего вида деятельности, сопровождающего человека на протяжении длительного отрезка жизненного пути.

Исследуя управление процессом обучения, отдельные авторы (Ю.Н. Емельянов [20], В.К. Дьяченко [19], О.С. Анисимов [21], С.М. Джакупов [22]) рассматривали познавательную деятельность, формирующуюся и развивающуюся в процессе обучения как диалог, взаимодействие обучающего и обучающихся.

Реализация потребности в самоактуализации субъектов учебного процесса, по утверждению С.Л. Братченко, «...может происходить за счет создания такой образовательной среды, которая бы представляла собой ситуации контакта и взаимодействия с иным смысловым миром – с другой личностью...» [23]. То есть, далее продолжая идею исследователя, можно сказать, что именно в процессе диалога оказывается возможным подлинно глубинное понимание, включающее не только отражение фактов и адекватную трактовку их объективного значения, но и постижение их ценностно-смысловых оснований.

Диалогическая форма общения, как отмечает Д.А. Леонтьев, наиболее профессионально значима, поскольку результатами коммуникативной деятельности будущего учителя являются новообразования духовного характера: представления, идеи, черты характера, интересы, приобщение каждого к ценностям другого [2].

Диалогические формы в образовании известны еще с античности, они берут начало с сократических бесед. В эпоху средневековья это были схоластические дискуссии и катехизические беседы. В практике современных образовательных учреждений они известны как вопросно-ответные и эвристические беседы. Широко используются диалогические формы, в которых востребованы мыслительные, в том числе творческие способности учащегося, при этом он удовлетворен результатом своих усилий, что повышает его самооценку, социальный статус, развивает его познавательные интересы. Это можно расценивать

как образовательную успешность обучающегося, взятую в узко понимаемом учебном аспекте. Такие формы учебного диалога распространены в массовой практике, т.к. способствуют приобретению и закреплению знаний и умений, развивают мыслительные способности обучающихся.

Однако диалог как форма педагогического общения и диалог как взаимодействие, как особый подход в учебном процессе имеют различную сущность и содержание.

Понимая образование личности как предельную цель, современные ученые (Д.А. Леонтьев, С.Л. Братченко и др.) обращаются к диалогу в его иных содержательно-культуроведческих и человекоформирующих началах и аспектах. В их понимании диалог в его смыслоформирующей направленности – это встреча позиций по сущностным проблемам, в обсуждении которых проявляются, уточняются и обогащаются (дополняясь и преобразуясь) такие взгляды, интересы, мотивы, которые в той или иной степени определяют личность и направляют ее в русло самоактуализации. Также высказывается мысль, что диалог возможен и интересен в плане содействия самоактуализации всей системы «обучающий – обучающиеся», тогда имеет смысл говорить о педагогическом общении как диалоге.

Педагогическое общение в образовательном учреждении, основанное на учебном материале, является как бы специализированным, по своей образовательно-воспитательной сути оно устремлено к универсализму и тем самым к формированию целостной личности. Идея, что данный вид общения приобретает смысл и имеет огромный воспитательно-образовательный потенциал лишь тогда, когда предстает как общение равноправных и равноинтересных участников, распространена в психологии уже давно.

В частности, С.М. Джакупов [24] исходил из позиции рассмотрения познавательной деятельности как особого психологического состояния взаимодействующих личностей. Ученый рассматривал процесс преобразования двух противоположных по исходным целям деятельностей обучающего и обучающихся в единый процесс обучения. Содержание этого процесса представляет совместно-диалогическую форму познавательной деятельности. И здесь, как нам кажется, данное преобразование основывается на некоем внутреннем механизме – самоактуализации как глобальной способности реализовать свой

потенциал (обучающимся и обучающим) в процессе учебного взаимодействия. При этом наличный потенциал обеих сторон взаимообогащается, корректируется и приобретает возможность для дальнейшего неограниченного совершенствования. Недаром, еще А. Маслоу [25] отмечал, что актуализация высших потенциалов возможна только при «хороших условиях», которые мы в данном случае рассматриваем как условия учебного процесса, условия, где стороны заинтересованы в конечном результате. По нашему мнению, этот внутренний механизм взаимодействия преподавателя (учителя) и студентов (учащихся) может повлиять на эффективность и результативность учебного процесса, так как здесь можно реально «ощутить, почувствовать» наличие мотивации роста, ссылаясь на которую гуманисты доказывали врожденный потенциал позитивного и конструктивного роста личности.

Совместная деятельность в современных психологических изданиях трактуется как организованная активность взаимодействующих сторон, которая направлена на целесообразное производство и воспроизводство объектов материальной и духовной культур [26, с. 367]. Данная активность предстает как система, имеющая единую цель, отвечающая общим интересам и способствующая реализации потребностей взаимодействующих сторон.

Согласно этому мнению, совместная познавательная деятельность, реализуя потребности взаимодействующих сторон, основывается на механизме самоактуализации как основной потребности личности в учебном процессе.

Психологическая структура совместной деятельности была рассмотрена рядом исследователей, выделивших критерии совместности (О.К. Тихомирова [27], С.М. Джакупов [28, с. 47-51] и др.). Эти авторы также выделяли условия, обеспечивающие формирование совместной деятельности.

Психологический механизм, обеспечивающий «связывание» деятельности обучающего и обучающихся, своеобразную их стыковку и преобразование их в совместную диалогическую деятельность, выделялась С.М. Джакупов [28, с. 51-52]. Результаты его исследования доказали, что этим механизмом является «взаимная реконструкция промежуточных познавательных целей партнерами», в ходе которой осуществляется реконструкция

общей цели, и в процессе ее принятия происходит формирование совместно-диалогической деятельности [28, с. 51].

И опять же мы предполагаем, что данная «реконструкция совместной цели и ее принятие» входят в процесс самоактуализации, является частью этого глобального внутреннего механизма реализации сущностных сил и ресурсов в учебном процессе.

Образовательный смысл этого подхода, этой позиции возрастает, когда обучающийся приобретает возможность проявления себя как целостной личности и когда его интересы, оценки, отношения не просто учитываются, но и становятся необходимым «строительным материалом» образовательного процесса, его важной и значимой составляющей.

Для педагога при таком подходе в сотрудничестве, взаимодействии содержатся серьезные стимулы и интенции для личностного изменения, преображения, роста. Ребенок (подросток, юноша) как представитель возрастной субкультуры обладает своим, отличающимся от взрослого опытом мировосприятия, мироощущения, который в ряде отношений оказывается особо существенным и интересным.

В непосредственном общении с обучающимися в процессе обучения важны новизна и радость первого удивления и первого узнавания, то, что знания и ценностные отношения через развернутый диалог педагога вновь обретают ту социальную реальность, в которой они формировались. Помимо знаний, обучающий демонстрирует образ профессионального мышления, видение действительности под углом зрения культуры, происходит очеловечивание знаний через личностные позиции педагога. В результате достигается раздвижение рамок своей личности, познание и возвышение своего духовного, социально-нравственного мира, то есть закладываются основы творческого роста личности, предпосылки процесса самоактуализации в учебном процессе как для обучающего, так и для обучающихся.

Таким образом, мы попытались обосновать значение учебного процесса для самоактуализации и акта самоактуализации для учебного процесса (рассматриваемого нами как взаимодействие его субъектов или как совместная диалогическая деятельность).

Вместе с тем, вполне обоснованные преимущества взаимодействия, диалога, совместной познавательной деятельности

мало используются в практике содействия самоактуализации обучающихся в учебном процессе вуза. Также имеет место проблема недостаточной осознанности и мотивированности организуемых взаимодействий как педагогами, так и обучающимися, стихийного применения диалоговых взаимоотношений в практике обучения и воспитания.

В связи с этим, в качестве мини-исследования по данной проблеме нами было организовано выявление позиций личности и способов действия, направленных на самоактуализацию обучающихся в процессе взаимодействия с обучающим. Для организации мини-исследования мы решили использовать одну из проективных методик.

Особенность использования проективных методик для выявления позиций личности и способов действия, направленных на самоактуализацию, в том, что тестовый материал должен сработать как некоторого рода экран, на который отвечающий «проецирует» характерные для него потребности, тревожность, эмоциональные, мотивационные и межличностные характеристики личности, которые, в свою очередь, могут показать, насколько личность готова к самоактуализации.

Адаптировав тематический апперцептивный тест (ТАТ), мы попытались на его основе выявить, в первую очередь, позиции личности по отношению к процессу самоактуализации (действенная, пассивно-страдательная, созерцательная, агрессивная). Для этого мы изменили сюжет предъявляемых иллюстраций ситуационного типа, добавили к ним фотографии (иллюстрирующие конкретные моменты, взятые из реального учебного процесса вуза), сократили количество предъявляемых сюжетов до двадцати. Были подобраны специальные иллюстрации и фотографии, где изображенные ситуации содержали единичные акты самоактуализации (к примеру, восторг студента, сделавшего мини-открытие с помощью микроскопа, триумф лектора, достигшего наивысшего пика лекторского мастерства, пиковое переживание студента во время успешной защиты проекта и т.п.). При этом четкие и яркие изображения предметов и действующих лиц сочетаются с неопределенностью композиции, не допускающей однозначного толкования. Испытуемые, в нашем случае – обучающиеся (студенты, магистранты), в каждое толкование вкладывают свои знания, свой индивидуальный опыт, свой способ действий и свои оценки.

В отношении каждой из предъявленных иллюстраций и фотографий обучающиеся должны были в форме свободного рассказа:

- 1) описать то, что, по его мнению, происходит на картинке в данный момент;
- 2) рассказать, что, по его мнению, способствовало возникновению данной ситуации (что ее породило);
- 3) предсказать, что произойдет в дальнейшем;
- 4) представить мысли и чувства изображенных людей.

Такое свободно направленное ассоциирование поможет выявить не только позиции личности по отношению к процессу самоактуализации, но и особенности поведения испытуемых, по которым можно судить о системе поступков или действий обучающихся.

Материал, полученный в результате интерпретации иллюстраций и фотографий, мы обработали на основании другого, «своего» принципа (сочтя принцип Томкинса жестким для оценки такого индивидуально-разнообразного материала, а принцип Мэррей слишком ограничивающим личность из-за поиска заданного) – нахождения, анализа и оценки основных пунктов, дающих ориентирующий материал для определения отношения личности к самоактуализации, его позиций относительно этого процесса.

Основные пункты для оценки и интерпретации материала были следующими: отношение к ситуации (мотивационно-эмоциональный аспект), точки соприкосновения (психологический аспект), ошибки восприятия (установочный), позиция персонажей (содержательно-операциональный аспект), отступления – выход из зоны привычных ассоциаций (субъективно-личностный аспект), сюжетная линия (процессуальный аспект). Были выявлены признаки позиций обучающихся по отношению к самоактуализации, реализуемой в учебном процессе как взаимодействии личностей обучающего и обучающихся (таблица 3).

Также перед тестом ставились более узкие задачи:

1. Установление степени действенности субъектов.
2. Определение доминирующих в практике учебного процесса способов действия, направленных на самоактуализацию личности в данном процессе.

Суждения типа «студент думает», «студент мечтает», «студент хочет» и т.д. (также в зависимости от употребления временных категорий данных глаголов) были оценены нами как различные стадии (и степени) действенности. А доминирующие способы действия по самоактуализации определялись на основании использования процессуальных характеристик изображенных действий.

Нами были выделены три стадии (степени) действенности, применимые к процессу самоактуализации в учебном процессе. Первая стадия была названа нами «редукционной». Для нее характерны суждения, упрощающие ситуацию, сводящие ее на элементарный уровень. По нашему мнению, она является отражением эмоционального состояния испытуемого в подобный момент его жизни, он скорее моделирует на себя данную ситуацию, упрощая ее, сводя ее к «голым эмоциям».

Вторая стадия – начальная (выражаемая глаголами «хочет», «мечтает», «задумывается»), отражающая установку на самоактуализацию без достаточного осознания важности и значимости этого процесса, без определенного багажа знаний и умений, то есть на интуитивном уровне.

Третья стадия была названа нами «готовностной», так как были выявлены суждения, отражающие стремление и некоторую готовность к реализации этого процесса (использовались выражения типа: студент думает, студент готов, студент решил и т.п.).

**Признаки позиций обучающихся
по отношению к самоактуализации в учебном процессе**

| Пункты (аспекты) оценки и интерпретации | Действенная позиция | Пассивно-страдательная позиция | Созерцательная позиция | Агрессивная позиция |
|---|--|---|--|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Мотивационно-эмоциональный | Принятие ситуации – «ожесточение» себя с изображенным лицом | Неприятие ситуации вследствие ее значимости | Неприятие ситуации из-за незнания, чуждости среды и сферы | Неприятие ситуации из-за отражения уже произошедшего «вытеснения» |
| Психологический | Понимание, «солидаризация» – разделение его взглядов, соучастие. | Пассивное сочувствие и соучастие | Отсутствие точек соприкосновения | Точки соприкосновения приносят боль и огорчение, или качества и свойства изображенного лица не принимаются, не импонируют испытуемому |
| Установочный | Отсутствие ошибок восприятия | Сдвиг в сторону внутренних тенденций восприятия | Описание изображенного (называние предметов и явлений) | Нарушенный баланс между внешними и внутренними моментами, доминирование прочных установок |
| Содержательно-операциональный | Направленность на изменение ситуации, активный выход из нее | Бездействие, пассивность, предоставлять другим | «Смотрение со стороны», наблюдатель, «третье лицо», принятие всех исходов в равной степени | Направленность на разрушение, вхождение в конфликт |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------------|---|---|---|---|
| Субъективно-личностный | Акцентированность на предвиденье (хороший прогноз) | Внезапная смена направления сказа, отвлекаемость по случайной ассоциации | Отступление от сюжетной линии: а) спрочные – склонность к резонерству; б) мемориальные – эгоцентричность | Частые отступления от сюжетной линии, выход из зоны привычных ассоциаций |
| Процессуальный | Подбор глаголов настоящего времени, системность и плановость описания Продолжительность рассказа по всем иллюстрациям, отсутствие пауз, избирательно длительный рассказ по одной или двум ситуациям | Использование высказываний по поводу влияний и воздействий. Рассуждения ведутся от имени лица, на которое воздействует значительное количество деталей в описании сюжета – склонность к «полевому поведению». Выявление причин, истоков данной ситуации | Формальное построение сюжета. Использование или разветвленного варианта сюжета. Использование расуждений, вклучающих моменты эмоционально окрашенного резонерства | Преобладающее количество императивных конструкций. Акцентирование на моментах воздействия. Отсутствие последовательности в намерениях. Использование малого количества деталей – женное внимание к окружению. Длительные паузы во время сбивчивых рассказов – наличие аффективных реакций |

Обработав тестовые материалы, мы выявили процентное соотношение студентов по характеру позиций по отношению к самоактуализации в учебном процессе и стадиям их действительности (таблица 4).

Таблица 4

Распределение испытуемых по типам и стадиям действительности позиций по отношению к самоактуализации, реализуемой в учебном процессе как взаимодействии обучающего и обучающихся

| Стадии действительности позиций | Распределение студентов (%) по типу позиции | | | |
|---------------------------------|---|--------------------------------|------------------------|---------------------|
| | Действенная позиция | Пассивно-страдательная позиция | Созерцательная позиция | Агрессивная позиция |
| «Редукционная» | 38 | 31 | 24 | 7 |
| Начальная | 43 | 26 | 29 | 2 |
| «Готовностная» | 56 | 33 | 21 | - |

Как видим из табличных данных, особой закономерности в распределении студентов по позициям и степени их действительности не обнаруживается. Вместе с тем налицо факты увеличения числа обучающихся с действенной позицией в связи с осознанием значимости процесса самоактуализации для личностного роста (т.е. в связи с переходом на качественно новую стадию). Но некоторая стабильность результатов на созерцательной позиции может свидетельствовать о том, что стихийность и отсутствие целенаправленной работы в данном направлении порождает пассивность и отсутствие инициативы у студентов в учебном процессе. Также отсутствие студентов с агрессивной позицией на стадии «готовности» и выраженная динамика снижения количества студентов с данным типом позиции может свидетельствовать о том, что агрессия, конфликтное поведение, недопонимание – результат недостаточного осознания студентами сущности межличностных контактов, приводящих обе стороны (конечно, при умелом их использовании) к самоактуализации личностных потенциалов «уже» в учебном процессе.

Итак, теоретически и практически мы почти доказали, что учебный процесс может стать той средой, где личность

обучающегося может максимально актуализировать себя, реализовать свои возможности, максимально развить свои задатки и реализовать их в дальнейшем на благо общества и на пользу себе. Но при условии, что в учебном процессе организовано учебное и другое взаимодействие сторон в целях личностного и профессионального роста. Это подтверждается результатами нашего мини-исследования с использованием адаптированного варианта тематического апперцептивного теста (ТАТ), с помощью которого мы попытались выявить позиции личности по отношению к процессу самоактуализации (действенная, пассивно-страдательная, созерцательная, агрессивная). Особой закономерности в распределении студентов по позициям и степени их действенности в результате мини-исследования мы не обнаружили. Но в связи с осознанием значимости процесса самоактуализации для личностного роста (т.е. в связи с переходом на качественно новую стадию) обнаружено явное увеличение числа обучающихся с действенной позицией по отношению к процессу самоактуализации в учебном процессе.

Еще А. Маслоу [29] отмечал, что актуализация высших потенциалов возможна только при «хороших условиях», которые мы в данном случае рассматриваем как условия учебного процесса, условия, где стороны заинтересованы в конечном результате.

В то же время стихийность и отсутствие целенаправленной работы в направлении содействия самоактуализации личности обучающегося порождает пассивность и отсутствие инициативы у студентов в учебном процессе.

2.2. Самоактуализация и самотрансценденция как внутренние механизмы управления личностными ресурсами и возможные результаты успешного взаимодействия субъектов образовательного процесса

Смысл жизни каждого человека состоит в наиболее полной жизненной самореализации и самоактуализации, что, в свою очередь, означает максимально возможную пользу, которую он может принести самому себе, своим близким, обществу, в котором он живет, человеческой цивилизации в целом. Принести на основе своих индивидуальных способностей, знаний, умений, навыков, нравственных и мировоззренческих приоритетов,

определяющих масштаб личности, ее реальный вклад в обогащение материальных и духовных ценностей мира.

Идея самореализации через процессы самоактуализации и самотрансценденции является центральной или, по крайней мере, чрезвычайно значимой для многих современных концепций о человеке (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов и др.)

Напомним, что классическая и общепсихологическая идея самодвижения, саморазвития личности нашла отражение в трудах гуманистов (Э. Фромма, Г. Олпорта, К. Роджерса, А. Маслоу и других), и в первую очередь в теории самоактуализации личности.

Но в тоже время идея саморазвития и самоактуализации, взятая «в чистом виде», вне связи с феноменом самотрансценденции, является недостаточной для построения психологии личностной зрелости. Для этого необходимо представление о самоактуализации и самотрансценденции как о едином процессе, основанном на эффекте дополнительности – так называемой «суперпозиции».

Феномен самотрансценденции человеческого существования занимает важное место как в гуманистической психологии (А. Маслоу, и особенно В. Франкл), так и в экзистенциально-гуманистической философии (Ж.-П. Сартр). При этом самотрансценденцию связывают с выходом человека за пределы своего «Я», с его преимущественной ориентацией на окружающих, на свою социальную деятельность, иными словами, на все, что так или иначе нельзя отождествить с ним самим.

Существует мнение, что в гуманистической психологии, с ее доминирующей направленностью на раскрытие потенциала человека, на достижение самоидентичности и самопринятия, потенциально заложен риск эгоцентризма. При этом идея самотрансценденции как бы забывается. Впрочем, у разных представителей гуманистической психологии она занимает далеко не одинаковое место. Например, у К. Роджерса ей не отводится столь значимая роль как, скажем, у В. Франкла или А. Маслоу. Пожалуй, первым из крупных представителей гуманистической психологии, обратившим внимание на опасность игнорирования самотрансценденции, был В. Франкл. Именно

эту диспропорцию в соотношении идей самоактуализации и самотрансценденции он имел в виду, когда задавался вопросом, «насколько гуманистична гуманистическая психология» [30].

Самотрансценденция означает, что человек, в первую очередь, вступает в некое отношение с внеположной реальностью. В более категоричной форме эта мысль сформулирована в утверждении: «Быть человеком – значит быть направленным не на себя, а на что-то иное» [30]. Так или иначе, но категоричное противопоставление самотрансценденции и самоактуализации как двух альтернатив, по нашему мнению, нецелесообразно. Сила гуманистического подхода и перспективы его развития состоят в органичном соединении этих начал.

Чтобы доказать, что одним из механизмов управления личностными ресурсами человека является самоактуализация, обратимся к содержанию этого понятия. Впервые термин «самоактуализация» как научную категорию ввел Курт Гольдштейн, используя ее для обозначения биологического процесса, существующего в любом живом организме. Ученик К. Гольдштейна Абрахам Маслоу использовал понятие «самоактуализация» в аспекте изучения человека как уникальной, целостной, открытой и развивающейся системы. Он характеризовал это понятие как желание человека стать тем, кем он может и хочет стать. Маслоу исходил из того, что люди мотивированы для поиска личных целей, что делает их жизнь значительной и осмысленной. Его оптимистическая точка зрения на человека, как «желающее существо», которое редко достигает состояния полного, завершенного удовлетворения, получила всеобщее признание, так как проста, логична и подчеркивает наличие у человека саморегулируемого и эффективного потенциала. Ученый предположил, что все потребности человека организованы в иерархическую систему приоритета или доминирования, согласно созданной им «Пирамиде», потребности самоактуализации выступают на передний план, если удовлетворяются другие, потребности «низшего порядка», находящиеся внизу иерархической системы. Человек, достигший этого высшего уровня, по его мнению, добивается полного использования своих талантов, способностей и потенциала личности [17]. То есть, самоактуализация по Маслоу – это достижение вершины человеческого потенциала, личностных ресурсов, высшая

потребность в иерархической классификации базовых потребностей.

Разделял мнение А. Маслоу о наличии у человека фактически неограниченного потенциала для самосовершенствования К. Роджерс [17]. Однако его теория имеет 3 ключевых различия. По мнению Роджерса, личность и поведение в большей степени являются функциями уникального восприятия человеком окружения, в то время как Маслоу придерживался мнения, что поведение человека и его опыт регулируются иерархией потребностей. По клиническим наблюдениям К. Роджерса, важнейший мотив в жизни человека – актуализировать себя, т.е. сохранить и развить себя, максимально выявив лучшие качества своей личности, заложенные в ней от природы. Согласно его гипотезе, всё поведение человека вдохновляется и регулируется мотивом, называемым им как «тенденция актуализации», в связи с этим он приходит к заключению, что сокровенная сущность природы человека ориентирована на движение вперед к определенным целям. Тогда как А. Маслоу рассматривает самоактуализацию как высшую потребность, не подчеркивая феноменологию человека.

В психологии и педагогике на сегодняшний день нет четкого разделения таких понятий, как «самоактуализация» и «самореализация». Этимологически слово «самоактуализация» происходит от слова «актуализация» (от *лат.* *actualis* – детальный) – понятие, означающее изменение бытия, которое трактуется как «переход из состояния возможностей в состояние действительности» [31, с. 11], то есть в самом общем смысле самоактуализация определяется как стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. А этимологическое объяснение слова «самореализация», происходящего от понятий «реализация», «реализовать» [32, с. 469], – это осуществить, исполнить планы. В американском психологическом словаре самореализация определяется как понятие, тождественное понятию самоактуализации. Оно трактуется следующим образом: «тенденция личности развивать собственные таланты и возможности» [33, с. 285].

Роберто Ассоджолли использует термин самореализации для обозначения двух разновидностей повышения сознательности, расширения сознания, которые, будучи связаны между собой, имеют разную природу и проявляются совершенно различно.

Чаще всего, как справедливо подчеркивает Р. Ассоджолли, под самореализацией подразумевается самоосуществление, то есть психический рост и созревание, пробуждение и проявление скрытых возможностей человека. По своим признакам этот вид самореализации соответствует самоактуализации [33, с. 286].

Психологический анализ сущностной самореализации человека был дан Д.А. Леонтьевым [34, с. 23]. Он рассматривает самореализацию как процесс опредмечивания сущностных сил человека. Этот процесс, по его мнению, может принимать форму созидания объектов материальной и духовной культуры или полагание себя в форме личностных вкладов в других людей. То есть самореализация возможна лишь на основе способности быть личностью, способности внести социально значимый вклад в культуру и других людей.

В изучении самоактуализации, в более узком психологическом смысле, существует несколько направлений, при этом каждый подход выделяет тот или иной аспект этого уникального явления. Пять переходящих друг в друга аспектов выделяет Д.А. Леонтьев [34, с. 26]: исследование самоактуализирующихся личностей; теория человеческой мотивации; самоактуализация как механизм, процесс развития личности; предельные переживания как эпизоды самоактуализации; теория метамотивации и ценностей бытия.

По мнению К. Юнга [17], полная реализация «Я» – это конечная жизненная цель субъекта, в связи с этим он выделяет три аспекта:

- индивидуализация – развитие человека в направлении жизненной цели;
- самореализация – конечная стадия движения к цели;
- собственно самоактуализация – жизненная цель, конечная стадия развития личности, доступная только способным и высокоорганизованным людям.

Также из трех аспектов исходит М. Смит [17]:

- самоактуализирующиеся личности;
- предельные переживания трансцендентных ценностей;
- самоактуализация как процесс развития.

Вспомним, что самотрансценденцию связывают с выходом человека за пределы своего «Я», с его преимущественной ориентацией на окружающих, на свою социальную деятельность,

иными словами, на все, что так или иначе нельзя отождествить с ним самим [35].

Т.е. можно сказать, что в служении делу или в любви к другому человеку осуществляет себя самоактуализирующаяся личность; а утверждение собственной жизни, счастья, свободы человека коренящееся в его способности любить, причем любовь неделима между «объектами» и собственным «Я» – характерно для личности, стремящейся к самотрансценденции.

Сопоставление зарубежных теорий личности с отечественными разработками (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский [35], А.В. Мудрик [36], Д.А. Леонтьев [37], В.А. Петровский [38], И.С. Кон [39], Г.М. Андреева [40], Г.К. Айжанова [41]) дает основание утверждать, что имеет место недооценка социального фактора самоактуализации и самотрансценденции. В частности, Маслоу, выявляя потребностную сторону феномена самоактуализации, отталкивается от биологических факторов. Подход к проблеме самоактуализации через теорию деятельности, через понятие самореализации характерен для Д.А. Леонтьева. Этому же мнению придерживались Л.С. Выготский [42], А.Н. Леонтьев [43], К.А. Абульханова-Славская [44].

Вкратце проанализировав вышеупомянутые разработки, мы пришли к выводам, что приоритет исследования феноменов самоактуализации и самотрансценденции принадлежит американским психологам, что самоактуализация рассматривалась и рассматривается в различных контекстах.

Как мотив, потребность самоактуализацию рассматривали А. Маслоу, К. Роджерс, в качестве жизненной стратегии – К.А. Абульханова-Славская, цели – А.В. Мудрик, деятельности – Д.А. Леонтьев.

Современные же ученые (Г.К. Айжанова [41], М.Ш. Сагаудинова [45]) исходят из того, что в самоактуализации прослеживается связь индивидуального и социального, согласно этому они отрицают «однoboкую» позицию вышеназванных ученых, отталкивающихся или от феноменологического, или социального аспектов проблемы.

Феномен самотрансценденции человеческого существования занимает важное место как в гуманистической психологии, так и в экзистенциально-гуманистической философии, но связывая самотрансценденцию с выходом человека за пределы своего «Я», с его преимущественной ориентацией на окружающих, на

свою социальную деятельность (на все, что так или иначе нельзя отождествить с ним самим), современные исследователи уделяют данной проблеме пока недостаточно внимания (даже в самой гуманистической психологии), несмотря на то, что ее важность осознается учеными уже давно.

В соответствии с проведенным кратким анализом классических и современных разработок в области проблемы самоактуализации и самотрансценденции, мы считаем данные феномены внутренними механизмами стремления человека реализовать свои жизненные стратегии, максимально используя свой личностный и профессиональный потенциал.

Применительно к сфере образования самоактуализация будущего и реально действующего педагога должна использоваться специалистами в качестве личностного образования, характеризующего мотивационную и эмоциональную сферы, раскрывающего процессы целеобразования, смыслообразующие аспекты личности.

Самотрансценденция же, на наш взгляд, является высшей формой использования личностных ресурсов, т.к. целью человеческого существования является как собственное совершенство, так и благополучие окружающих, ибо поиск одного лишь личного счастья приводит к эгоцентризму.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

3.1. Организация совместной деятельности основных субъектов образовательного процесса

В настоящее время, несмотря на большой интерес многих исследователей к педагогическому общению, наименее разработанными всё же остаются категории взаимодействия и совместной деятельности педагога и обучающихся.

Совместная деятельность преподавателя и студентов должна включать не только коммуникативные, но и, прежде всего, предметно-практические взаимодействия преподавателя и коллектива студентов в целом как исходного уровня их взаимодействия, а также взаимодействия с группами студентов и с отдельными студентами, входящими в коллектив. Эти взаимодействия не всегда осознаются, но вместе с тем создают фундамент любой формы педагогического общения. Поэтому необходимо выделять базис педагогического общения в целостной системе разнообразных уровней взаимодействий, необходимо раскрыть психологический механизм учения как сотрудничества обучающего с обучающимися, обратившись, прежде всего, к взаимодействиям в системе «преподаватель-студент», а не только в системе «студент-студент».

Основную трудность в изучении приемов и форм организации совместной учебной деятельности составляет то, что эти приемы маскируются для сознания преподавателя предметным содержанием целей и задач обучения. При этом, как правило, мало осознаются такие важные компоненты учебного сотрудничества, как личностная позиция преподавателя и психологические особенности приемов его сотрудничества с коллективом студентов, так же, как и используемые им приемы организации сотрудничества самих учащихся друг с другом.

В связи с этим теоретическое уяснение процесса учения как многообразия форм взаимодействия при освоении предметного содержания знаний является необходимой предпосылкой проектирования преподавателем социальной стороны организации учения в такой его существенной разновидности, как совместная деятельность преподавателя с учебным коллективом.

Совместной учебной деятельностью принято называть акты обмена действиями, операциями, а также вербальными и невербальными сигналами этих действий и операций между преподавателем и учениками и между самими учащимися в процессе формирования осваиваемой деятельности. Эти акты связаны как с содержанием так или иначе структурированной деятельности, так и с процедурами взаимодействия между участниками обучения. Акты обмена действиями перестраиваются и изменяются в объективной логике становления внутренних регуляторов усваиваемой деятельности и направлены на построение механизмов самоуправления способами предметной деятельности, личностными позициями и нормами общения и взаимодействия между участниками процесса обучения. Безусловная основа совместной деятельности – её ценностные основания: личностные смыслы и реализующие их цели, вместе они формируют так называемое единое смысловое поле совместного учения (термин В.Я. Ляудис [9]).

Прежде всего, совместная деятельность преподавателя и студентов выступает в качестве необходимой стороны организации всей системы переменных учебной ситуации совместной продуктивной деятельности. Формирование любой новой деятельности в этой ситуации предполагает развернутые акты сотрудничества между преподавателем и учениками и самими учениками.

Общей особенностью их совместной учебной деятельности является преобразование, перестройка позиций личности как в отношении к усвоенному содержанию, так и к собственным взаимодействиям, что выражается в изменении ценностных установок, смысловых ориентиров, целей учения и самих способов взаимодействия и отношений между участниками обучения. Изменение позиций личности опосредствует переход студентов на новый уровень усвоения деятельности и к новым формам взаимодействия с преподавателем и с другими студентами.

Выделяя такую особенность совместной учебной деятельности, как перестройка позиций личности, необходимо подчеркнуть, что существенными для ее психологического анализа являются взаимодействия и отношения между позициями личности преподавателя как носителя смыслов профессиональной деятельности и позициями личности студентов, но отнюдь не взаимодействие между деятельностью обучающей и деятельностью учебной, как нередко трактуют совместную учебную деятельность. Профессионально-личностный аспект взаимодействия преподавателя и студентов, тесно переплетаясь с предметно-содержательной стороной взаимодействия, связанной с регуляцией процесса усвоения деятельности, составляет тот важный канал, по которому осуществляется социальная организация поведения и личности студентов, благодаря чему любая учебная ситуация в большей или меньшей степени становится ситуацией учебно-воспитательной.

Личностно-позиционные аспекты учебных взаимодействий в ходе совместной учебной деятельности, а не сами по себе усвоенные студентами знания, оказывают прямое влияние на их внутренний мир и являются главными носителями объединяющей и воспитывающей функции учебной ситуации.

В этой связи представляется односторонней трактовка учебных взаимодействий и общения преподавателей со студентами лишь в роли средств, облегчающих интериоризацию усваиваемых действий, в роли подсказки, расширяющей тренировку в предмете действия студентов. При такой трактовке функции учебных взаимодействий сводятся лишь к облегчению задач когнитивного развития процессов и редуцируется та основа, которая опосредствует и процесс усвоения студентами предметного содержания, и собственно когнитивное развитие, а именно личностные позиции студента, заключенные в его ценностных установках, социальных и личностных смыслах, процессах смысло- и целеполагания, эмоциях и чувствах. На управление этой стороной психологического содержания совместной учебной деятельности направлены личностные компоненты взаимодействия преподавателя и студентов. Поэтому недооценка этой ценностно-личностной (а отнюдь не только индивидуально-личностной) стороны взаимодействия приводит к неоправданным упрощениям психологической структуры совместной учебной деятельности.

Другой формой недооценки и известной редукции психологического содержания совместной учебной деятельности является такое ее понимание, при котором центром самодвижения учебной ситуации и главным условием формирования в ней новообразований личности студента является взаимодействие между самими студентами. Многие исследователи при изучении групповой, коллективной учебной деятельности игнорируют развитие форм совместной деятельности педагога и обучаемых. Рассматривается перестройка форм сотрудничества между последними, без учета изменения взаимодействий преподавателя и студенческого коллектива. На долю этих взаимодействий чаще всего оставляются организационно-исполнительные функции, и специально не вычленяется вклад смысловых и предметно-содержательных компонентов сотрудничества преподавателя со студентами в структуру совместной учебной деятельности самих студентов. Существуют эмпирические основания, подтверждающие, что взаимодействия между учащимися и порождаемые этими взаимодействиями межличностные отношения есть лишь относительно самостоятельный момент развития совместной деятельности преподавателя с учащимися – центральной образующей всего учебно-воспитательного процесса. Именно в системе взаимодействия преподавателя со студентами прокладывается русло для новых ценностных ориентаций, смысловых установок и социальных ожиданий, которые не всегда осознаваемо реализуются уже в системе взаимодействия между самими студентами при совместном решении творческих и продуктивных учебных задач. Взаимодействия в системе «преподаватель-ученик» обеспечивают преемственность форм учебных взаимодействий между самими учащимися и создают основу для развития многообразия этих форм.

Учтя эти соображения о психологическом содержании совместной учебной деятельности, попытаемся рассмотреть структуру ее развитой формы, т.е. такой, где она опосредствует решение творческих задач. Поскольку еще не существует достаточно разработанного категориального аппарата для анализа систем учебного взаимодействия, воспользуемся для схематического описания структуры совместной деятельности понятиями, сложившимися в рамках анализа структуры индивидуальной деятельности: цель, предмет, продукт, средства, способы (операции).

3.2. Цель, психологическое содержание и структура совместной учебной деятельности преподавателя и студентов

Целью совместной учебной деятельности преподавателя и студентов является построение механизма саморегуляции учения, осваиваемой предметной деятельности и самих актов взаимодействий и позиций личности в них.

Предметом ее являются далеко не сразу обобщаемые и осознаваемые способы деятельности учения и нормы взаимодействия и общения. Продуктом ее является актуализация новых смыслов учения и выдвижение студентами новых целей учения и целей, связанных с содержанием усвоенной деятельности и с регуляцией личностных позиций в партнерстве.

Средством достижения целей совместной деятельности выступают система совместно решаемых продуктивных и творческих задач и система форм взаимодействия преподавателя и студентов и студентов друг с другом. Эти формы взаимодействия разворачиваются в определенной последовательности: от максимальной помощи преподавателя студентам в решении продуктивных и творческих учебных задач к последовательному нарастанию собственной активности студентов вплоть до полностью саморегулируемых и самоорганизуемых предметных и учебных действий, взаимодействий и появления позиции партнерства с преподавателем и друг с другом.

В настоящее время выделяется (В.Я. Ляудис [3], В.П. Панюшкин [46] и др.) восемь форм сотрудничества: 1) введение в деятельность; 2) разделенное действие; 3) имитируемое действие; 4) поддержанное действие; 5) саморегулируемое действие; 6) самоорганизуемое действие; 7) самопобуждаемое действие; 8) партнерство.

Способы (операции) совместной деятельности представлены циклами взаимодействия, которые по аналогии с циклами общения можно рассматривать как элементарные единицы совместной деятельности (Я.А. Пономарев [47]). Цикл взаимодействия включает обмен актами типа: преподаватель начинает действие – студенты продолжают его или заканчивают, преподаватель предлагает тему учебного задания – студенты дают варианты его решения и т.д. Циклы взаимодействия многообразны по своим функциям, соответствующим функциональной структуре

деятельности (мотивы, цели, ориентировка, контроль, исполнение, оценка). В этой связи различаются смыслообразующие и целеполагающие циклы, ориентирующие и планирующие, контрольные и оценочные и т.д.

Каждая из восьми форм сотрудничества разворачивается в учебном процессе как система функционально своеобразных циклов взаимодействия, которые могут варьироваться и возобновляться до тех пор, пока не будет достигнута цель совместной учебной деятельности.

Вехами перестройки активности на обоих полюсах является смена восьми указанных форм взаимодействия, а их двигателем – решаемые совместно творческие задачи. Подчеркнем общую особенность их динамики. Переходы от одной формы взаимодействия, связанной с введением ученика в новую деятельность, к форме разделенных между преподавателем и студентами совместных действий при решении учебных задач и к другим формам обеспечивают не только становление само-управляемой предметной деятельности, но и самоорганизацию учением в целом, ведут к регуляции собственных позиций и отношений. Но если самоуправление учением из средства достижения частных целей обучения (формированием предметно-содержательных знаний и познавательных действий) становится собственной целью учения, а процесс учения субъекта превращается в самоуправляемый, то, прежде всего, в этом переходе личности к новым уровням саморегуляции заключен смысл динамики форм сотрудничества и их роль в психическом развитии личности студента. Подобного рода многоступенчатость, смену позиций личности в процессе обучения в известной мере засвидетельствовал Л.С. Выготский [48] в своем первом наброске концепции развития личности в обучении подчеркивал трехфазность этого процесса: от внешней интерпсихической формы (что соответствует двум первым формам сотрудничества в приведенной выше типологии) к внутренним, интрапсихическим образованиям и затем к «третичной функции» – к новому типу связей – рефлексивных – между психическими процессами, что предполагает «участие личности в каждом отдельном акте деятельности». При этом он не рассматривал механизмы и условия перехода от фазы к фазе, так же как не дифференцировал всего многообразия промежуточных переходных форм.

Вместе с тем Л.С. Выготский не отвергал традиционные для школы принципы воспитания, но при этом делал акцент на принципах сотворчества воспитателей и воспитанников, свободы и стимулирования деятельности детей, самоорганизации и развитии интересов [49].

Т.к. в тот период наблюдалась жесткая идеологизированная система воспитания, не отражающая богатства опыта и объективных открытий советской психологии и педагогики, мы всё же наблюдаем передовые идеи. Основные отличия концепции Л.С. Выготского от модели коммунистического воспитания таковы: деидеологизация воспитания – освобождение от марксистской идеологии и политического давления на личность; демократизация, личностная ориентация воспитания – определение целей, содержания, методов воспитания в зависимости от потребностей учащихся и в их интересах, а не в интересах государства. Л.С. Выготский создал педагогическую концепцию, в которой раскрыл общественно-историческую природу сознания, высших психических функций («История развития высших психических функций») [50].

Концепция Л.С. Выготского имела большое значение для психологии обучения. Согласно ей, структура социального взаимодействия «взрослый – ребенок», представленная в развернутом виде в так называемой зоне ближайшего развития ребенка, в дальнейшем усваивается им и формирует структуру психических функций. Этим обусловлено соотношение обучения и развития: обучение «ведет за собой» развитие, а не наоборот. Также ученый сформулировал проблему возраста в психологии, предложил вариант периодизации развития ребенка на основе чередования «стабильных» и «критических» возрастов с учетом характерных для каждого этапа психических новообразований.

Перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций личности преподавателя и студента, обеспечивает возможности самоизменения субъекта учения. Формы сотрудничества выступают как способы управления совместной учебной деятельностью не по типу кибернетической модели, где, по образному сравнению некоторых исследователей, студент уподобляется рулевому, идущему по заданному курсу, но по типу психологической модели управления, где студент, в конечном счете, подобен капитану, самостоятельно прокладывающему курс, определяющему содержание целей обучения.

Осуществление учебной деятельности в качестве совместной и открывающиеся на этом пути перспективы усиления ее развивающей функции определяются не благими намерениями и побуждениями к сотрудничеству, а объективными факторами, в частности тем, как структурировано представлено ученикам содержание усваиваемой деятельности. Здесь мы встречаемся с непреложностью системной организации целостной учебной ситуации, с взаимообусловленностью всех ее переменных. Если при организации содержания обучения сохраняется и преобладает ориентация на операционно-техническую, а не на смысловую сторону формируемой деятельности, то вся учебная ситуация будет сохранять сугубо адаптивную направленность. В ней не будет рождаться объективная необходимость в многообразии форм сотрудничества преподавателя со студентами и самих учащихся друг с другом.

Противоположный адаптивному тип организации обучения, который можно назвать продуктивным, обеспечивается иной логикой построения содержания усваиваемой деятельности. Здесь ученики становятся в ситуацию получения социально значимого и культурно полноценного продукта с самого начала усвоения новой деятельности. В этой ситуации ученик стоит перед объективной необходимостью сотрудничества с преподавателем и с другими учащимися, ориентируясь при этом в первую очередь на смысловую сторону деятельности, а не только на операционно-техническую, ибо задача получения социально, значимого продукта сразу вводит его во всю полноту смыслов и значений этой деятельности в культуре. Вместе с тем дефицит операционно-технических умений вызывает к жизни потребность в совместных учебных действиях и заряжает их смыслом для каждого участника обучения.

В итоге можно сказать, что учебно-педагогическое взаимодействие может обретать и организационные формы сотрудничества, такие как деловые, ролевые игры, совместно-распределенная деятельность, работа в триадах, группах, тренинг-классах.

При этом сотрудничество предполагает, прежде всего, взаимодействие самих студентов между собой, а также множественных взаимодействий преподавателя со студентами в различных ситуациях. В таком случае в образовательном процессе создается атмосфера множественности планов и форм

учебного взаимодействия, усложняется и его общая схема – образуется некий общий совокупный субъект, характеризующийся общностью цели этого взаимодействия.

С учетом того, что учитель/преподаватель работает в группе, в классе, члены которых также взаимодействуют между собой, в его педагогическую задачу входит и формирование этого класса (группы) как совокупного субъекта, чьи учебные усилия так же должны быть направлены на достижение общей цели.

Образовательный процесс является не только работой педагога, но и предполагает ответную деятельность студента. В этом и заключается его двусторонний характер. Одной из актуальных проблем в области не только подготовки специалистов в рамках высших учебных заведений, но и организации эффективных взаимодействий её субъектов (с целью развития личностных и профессиональных качеств – потенциала для самоактуализации), является формирование личности студента как субъекта учебной деятельности.

3.3. Студент как субъект учебной деятельности

В основе успешного взаимодействия в образовательном процессе и отношения преподавателя к каждому студенту как партнеру педагогического общения лежит учет особенностей студенчества как особой социально-возрастной категории.

Общеизвестно, что студенчество – это специфическая общность молодых людей (18-25 лет), организационно объединенных институтом высшего образования, при этом целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых учебным трудом.

Эта группа молодых людей характеризуется профессиональной направленностью, устойчивым отношением к будущей профессии (при правильности профессионального выбора), адекватностью и полнотой представлений о выбранной профессии; более высоким образовательным уровнем, активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. Помимо этого, студенческий возраст – это центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов; время установления спортивных рекордов, художественных, технических, научных достижений, интенсивной и активной социализации человека

как будущего «деятеля», профессионала, что должно учитываться педагогами в содержании, проблематике и приемах организации учебной деятельности и педагогического общения в вузе.

Постановка проблемы студенчества, выступающей в качестве особой социально-психологической и возрастной категории, принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева. В исследованиях Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюкина, А.А. Реана, Е.И. Степановой, а также в работах других исследователей (П.А. Просецкий, Е.М. Никиреев, В.А. Сластенин) накоплен большой эмпирический материал наблюдений, результаты экспериментов и теоретических обобщений по этой проблеме. Данные многочисленных исследований позволяют охарактеризовать студента как субъекта учебной деятельности с социально-психологической и психолого-педагогической позиций [51, с. 163-165].

Перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность. Подобная постановка вопроса требует определить учебные действия, необходимые для успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию упражнений по их формированию. При этом образец выполнения этих действий должен демонстрировать сам преподаватель, учитывая трудности адаптационного периода обучения студентов на I курсе. Его влияние на характер освоения новых ценностных ориентации студента, его мотивации и такие индивидуальные свойства, как тревожность, эмоциональность, неопределимо.

Выделяют несколько последовательных стадий процесса формирования студента как субъекта учебной деятельности А.В. Белошицкий и И.Ф. Бережная [52, с. 63]:

Первая стадия – стадия адаптации к условиям вуза. На этой стадии доминирует активное приспособление студентов к новым условиям, происходит освоение требований вуза, осознание своих прав и обязанностей.

Вторая стадия – идентификация с требованиями учебной и учебно-профессиональной деятельности. Эта стадия направлена на активное усвоение и квалифицированное выполнение сту-

дентом своей социальной роли; она предполагает подготовку студента к предстоящей специализации, сознательное руководство собственной деятельностью и поведением на основе осознанных мотивов и целей.

Третья стадия – самореализация в образовательном процессе – заключается в целенаправленном формировании личностных качеств и профессиональных умений. При этом обеспечивается во всех видах деятельности взаимосвязь и соединение мотивов и целей, внутренних интенций с внешним педагогическим влиянием. На этой стадии возрастает самодетерминация и осознанная самореализация в различных видах деятельности.

Сущность четвёртой стадии – стадии самопроектирования профессионального становления – состоит в проявлении субъектности студента, который осуществляет самостоятельное, целеустремлённое преобразование исходных способностей и личностных свойств в социально и профессионально значимые качества.

Отношение к студенту как социально зрелой личности, носителю научного мировоззрения предполагает учитывать, что это не только система взглядов человека на мир, но и на свое место в мире. Другими словами, формирование мировоззрения студента означает развитие его рефлексии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью. Это, в свою очередь, означает для преподавателя необходимость усиления диалогичности обучения, специальной организации педагогического общения, создания для студентов условий возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в учебно-воспитательной работе.

В более современных исследованиях (Анненкова Н.В. [53], Корниенко Е.Р. [54], Пищулина Т.В. [55], Жукова Т.В. [56], Шевелев Е.А. [57] и др.) также рассматриваются основные характеристики студента как субъекта образовательного процесса. При этом констатируется, что согласно общим тенденциям вузовской подготовки специалистов и европейским стандартам, сегодня недостаточно готовить узких профессионалов – необходима теоретическая и практическая база по формированию личности обучающегося – активного субъекта учебной деятельности, субъекта диалога культур [53].

Исследователь Корниенко Е.Р. останавливается на тех формах учебной деятельности вуза, в которых формируется сту-

дент как субъект учебной деятельности. Здесь нам важна его идея понимания образовательного процесса как организованной совместной деятельности педагогов и обучающихся по достижению оптимальных для каждого студента результатов обучения, воспитания и развития. По мнению автора, основная цель такого подхода к образованию «разбудить» в человеке творца, воспитать смелость мысли, уверенность в своих творческих силах, способность генерировать новые нестандартные идеи [54].

В исследованиях Кушковой М.А. [58], Чозгиян О.П. [59] представлены основные характеристики студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности. При этом субъектные характеристики, по мнению авторов, формируются через активность, самостоятельность, самоорганизованность, самоуправляемость, саморегуляцию, самообразование, самопрограммирование и т.д. Современные исследователи Яковлев Б.П., Гафарова Г.И., рассматривая педагогические инновации в реализации оптимально построенного педагогического процесса основных субъектов учебной деятельности в вузе [60], отмечают, что создание ситуаций сотрудничества непосредственно на учебных занятиях предусматривает контакт между преподавателем и студентом через диалог, который предполагает равенство психологических позиций двух взаимодействующих сторон. По их мнению, ситуация двухстороннего взаимодействия подразумевает активную роль всех задействованных в общении сторон. При этом диалогическое взаимодействие предполагает:

1) переориентацию пространства обучения на личностную сферу студентов;

2) создание ситуаций личностного развития с активным применением методов взаимообучения, взаимоконтроля, смены ролевых позиций;

3) применение средств и методов для формирования мотивации учения (тогда образовательный процесс будет направлен на формирование внутренней положительной мотивации, его пополнение посредством активности самой личности);

4) применение проблемных методов обучения в усвоении результатов научного познания, системы знаний, процесса получения результатов, формирование познавательной самостоятельности и развитие творческих способностей учащихся.

Здесь, по нашему мнению, обучение и воспитание студентов организуется по принципу педагогической поддержки, что представляет собой способ гуманистического взаимодействия преподавателя и студента, основанный на расширении и углублении личностно-ориентированной развивающей парадигмы образования.

И опять же, по мнению Яковлева Б.П., Гафаровой Г.И. [60], особое место в реализации этой модели учебно-воспитательного процесса занимают внутренняя воля и творчество личности, реальный гуманизм и демократизм всего процесса обучения.

Если обратиться к идеям педагогической поддержки, досконально рассмотренным Т.В. Анохиной и её последователями [61; 62], то можно сказать, что педагогическая поддержка представляет собой комплекс средств, обеспечивающих помощь в самостоятельном индивидуальном выборе – моральном, гражданском, профессиональном, экзистенциальном самоопределении. В ходе реализации принципа педагогической поддержки осуществляется работа с «проблемами-препятствиями» (противоречивая ситуация, требующая адекватного решения). Решение проблем-препятствий осуществляется при помощи сотрудничества преподавателя и студента, опираясь на самостоятельность студентов. Продолжением идеи педагогической поддержки, таким образом, является идея межличностного взаимодействия, основанного на реализации принципа партисипативности. Опять же здесь заложена интенция обращения к педагогической акмеологии как части научной акмеологии, разработанной Н.В. Кузьминой и ее последователями [63 - 65].

Интегрируя все идеи вышеназванных исследований, назовём параметры студента в качестве субъекта образовательного процесса:

- осознание и принятие целевых установок педагогического процесса;
- обладание ключевыми компетенциями;
- овладение приемами самостоятельной учебной деятельности;
- стремление к достижению высоких результатов успеваемости;
- сознательное развитие рефлексивности творческого мышления;

- ориентация на разностороннее саморазвитие, самосовершенствование, самоорганизацию, саморегуляцию личности как предпосылки успешного профессионального становления;
- целенаправленное профессиональное самообразование и самовоспитание;
- стремление к свободному владению профессиональными навыками;
- подготовка к конкуренции на рынке профессиональных услуг;
- проектирование перспективы роста и самоутверждения;
- оптимистическое преодоление естественных трудностей процесса обучения и приобщения к профессии;
- стремление к творческой реализации личностных проектов;
- активная позиция в выборе разнообразных социальных ролей.

Итак, в педагогической науке под субъектом учебной деятельности понимается носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменение в других людях и в самом себе. Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании. Формирование студента как субъекта учебной деятельности предполагает обучение его умению планировать, организовывать свою деятельность, определять учебные действия, необходимые для успешной учёбы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и чёткую организацию упражнений по их формированию.

Таким образом, формирование студента как субъекта учебной деятельности – это не одномоментный, а длительный процесс целенаправленной совместной деятельности преподавателя и студента. В этом случае взаимодействие обеих сторон – основных субъектов образовательного процесса, выступает в качестве инструмента развития субъектности – высшей стадии активного действия, движущего человека в направлении личностного и профессионального роста.

3.4. Преподаватель как субъект педагогической деятельности

Особенности педагогической деятельности, её творческий характер, сложность структуры и многообразие задач, которые

приходится решать педагогу, определяют необходимость рассмотрения преподавателя (учителя) – т.е. «обучающего» в качестве субъекта педагогической деятельности.

Как мы помним, категория субъектности характеризуется в следующих терминах: «активность», «самостоятельность», «инициативность», «осознанность». Очень важным моментом для понимания сущности субъектности является обращение к понятию «адаптация».

Субъектность, в отличие от адаптивности, – это активная ориентация и позиция инициатора в новой для него деятельности. Выступая как субъект педагогической деятельности, преподаватель/учитель способен не только освоить свою профессиональную деятельность, но и творчески преобразовать её, осознать свои трудности, найти пути их преодоления, самостоятельно спланировать и организовать свой профессиональный рост, а также самореализоваться в педагогической деятельности. Т.е. иными словами, не зависит от обстоятельств, не приспособливается к ним, а «господствует» над ними [66].

В связи с этим В.А. Слостёнин предлагает анализировать «субъектность педагога» через понятие «позиция педагога», которое рассматривается им как система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности, являющихся источником его активности [66]. При этом автор считает, что позиция педагога определяется, с одной стороны, требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет ему общество, а с другой – внутренними, личными источниками активности (влечениями, переживаниями, потребностями, мотивами, целями, ценностями, мировоззрением, идеалами педагога). Кроме этого, в позиции педагога проявляется его личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности.

Изменение позиции преподавателя требует от него овладения новыми ролями: тьютора, консультанта и модератора образовательного процесса.

Под тьюторством [67] понимается как осуществление общего руководства самостоятельной внеаудиторной работой студентов, так и форма воспитательной работы. Тьюторство основывается на следующих принципах: индивидуальный

подход к личности студента; помощь в организации учебного процесса.

Современное понимание тьюторства (Кузьмина Ю.Ю. [68]; нигматулина А.С., Тимурзиева М.Ж., Ермолаева Е.В. [69]; Ковалева Т.М. [70]; Тихомирова В.Т. [71] и др.):

– тьюторство как поддержка (путь решения проблемы субъектности в образовании). Под поддержкой понимается особый вид помощи, направленный на развитие автономности и самостоятельности субъекта при решении проблемы;

– тьюторство как сопровождение (сопровождение реализации образовательной программы, УИРС, НИРС и проектных работ студентов);

– тьюторство как фасилитация (путь культурного, профессионального и личностного самоопределения – сопровождение личностного развития).

Преподаватель-тьютор осуществляет педагогическое сопровождение обучающихся. Он разрабатывает групповые задания, организует групповые обсуждения какой-либо проблемы.

Деятельность тьютора, как и консультанта, направлена не на воспроизводство информации, а на работу с субъектным опытом обучающегося. Преподаватель анализирует познавательные интересы, намерения, потребности, личные устремления каждого студента. Разрабатывает специальные упражнения и задания, опирающиеся на современные коммуникационные методы, личную и групповую поддержку; продумывает способы мотивации и варианты фиксации достижений; разрабатывает направления проектной деятельности. Общение с тьюторами может осуществляться через тьюториалы, дневные семинары, группы взаимопомощи, компьютерные конференции.

1. Задачи тьютора: помочь обучающимся получить максимальную отдачу от учебы; следить за ходом учебы студента; давать обратную связь по выполненным заданиям; проводить групповые тьюториалы; консультировать и поддерживать студента; поддерживать заинтересованность в обучении на протяжении всего изучения предмета; предоставить возможность связываться с ним при необходимости посредством личного контакта, электронной почты и компьютерных конференций. В приложении № 2 представлен «Вопросник для выявления особенностей адаптации первокурсника в условиях вузовского образования».

Кроме тьюторства, в учебном процессе приемлемо консультирование – особым образом организованное взаимодействие между преподавателем-консультантом (профессионалом) и обучающимся, направленное на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность студента.

Сущность предлагаемой модели состоит в том, что отсутствует традиционное изложение материала преподавателем, обучающая функция заменяется консультированием, которое может осуществляться как в реальном, так и в дистанционном режиме. Консультирование сосредоточено на решении конкретной проблемы. Предполагается, что консультант либо знает готовое решение, которое он может предписать консультируемому, либо он владеет способами деятельности, которые указывают путь решения проблемы. Главная цель преподавателя в такой модели обучения – научить студента «как учиться».

В теории и практике консультирования представлено несколько моделей консультационной деятельности. В зависимости от функций различают экспертное, проектное и процессное консультирование. Специфика проектного консультирования заключена в сопровождении учебно-исследовательских, научно-исследовательских и проектных работ студентов.

Процессное консультирование необходимо как сопровождение студента при реализации им индивидуальной образовательной программы.

Рассмотрим модерирование как деятельность, направленную на раскрытие потенциальных возможностей обучающегося и его способностей. В основе модерирования лежит использование специальных технологий, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящего обучающегося к принятию решения за счет реализации внутренних возможностей.

Модерирование нацелено на раскрытие внутреннего потенциала обучающегося, помогает выявить скрытые возможности и нереализованные умения. Основными методами работы модератора являются методы, которые побуждают обучающихся к деятельности и активизируют их; выявляют существующие у них проблемы и ожидания; организуют процесс участия в дискуссии; устанавливают климат сотрудничества. Модератор

выступает посредником, который устанавливает отношения между обучающимися [72].

Ещё в 70-х годах XX века ученые искали пути оптимизации деятельности учителя/преподавателя, именно тогда стало популярным мнение Л.Б. Ительсона о том, что педагог в зависимости от типичных ролевых позиций может выступать в качестве:

- информатора, если он ограничивается лишь сообщением требований, норм, воззрений и т. д.;

- друга, если он стремится войти в доверие, проникнуть в душу, наладить личный контакт;

- диктатора, если он насильственно насаждает нормы и ценностные ориентации;

- советчика, если использует осторожное ненавязчивое уговаривание, которое можно воспринимать как участливые советы;

- просителя, если педагог упрощает соответствовать ожидаемым нормам;

- вдохновителя, если он стремится увлечь обучаемого интересными идеями, целями, перспективами, часто прибегая к нетрадиционным формам организации учебного процесса, что даёт «возможность побудить обучающихся к активизации умственной деятельности, развивать их творческую самостоятельность и способствует раскрытию скрытых возможностей, обучающихся» [73]. Эта идея была прогрессивной в условиях идеологического понимания авторитетности как авторитарности.

С понятием субъектности преподавателя мы связываем такое образование, как «личностный потенциал». С точки зрения А.А. Коростылевой [74], личностный потенциал педагога можно рассматривать как систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: свобода выбора и действий в рамках педагогической сообразности; профессиональная ответственность и смысловой потенциал как совокупность личных и профессиональных ценностей и смыслов. Здесь сделан акцент на педагога как носителя определенных смысловых конструктов и субъекта их развития [75].

Очень интересно для разработки технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса понимание субъектности как психологического образования, основу которого составляет отношение человека к себе как к деятелю [76]. По её же мне-

нию, субъектность является условием осуществления человеческого способа бытия, интегративной характеристикой, составляющей основу профессиональных способностей. Автором также экспериментально обосновано, что субъектность связана с выявлением системообразующего отношения профессиональной деятельности. А для педагога таким отношением выступает ценностное отношение к ученику. Согласно этому положению, мы утверждаем, что субъектность выступает условием и гарантом эффективного взаимодействия её носителей, ведущего обе стороны в направлении личностного и профессионального роста. При этом именно взаимодействие на личностном уровне является одним из ярких моментов, двигающих субъектов образования в направлении самоактуализации и самотрансценденции.

3.5. Организация самостоятельной работы студентов как условие развития личностных взаимодействий с обучающим

Обучение в современной высшем учебном заведении – это новая развивающаяся форма организации учебной деятельности студента в учебном процессе. Главной отличительной ее особенностью является то, что она ориентирована, главным образом, на самостоятельную работу обучающегося. Самостоятельность требуется во всём большем объеме по мере подъема по лестнице уровней образования и квалификации. Степень самостоятельности связана также с необходимостью проявления предпринимательских качеств в связи с развитием сферы образования как рынка образовательных услуг.

Организация самостоятельной работы студентов выступает одним из ключевых вопросов в современном образовательном процессе. Это связано не только с долей увеличения самостоятельной работы при освоении учебных дисциплин, но и, прежде всего, с современным пониманием образования как выстраиванием жизненной стратегии личности, включением в «образование длиною в жизнь». Поэтому можно сказать, что самостоятельная деятельность позволяет студенту самостоятельно определять собственную образовательную траекторию, делает его субъектом собственной учебно-познавательной деятельности. Также самостоятельная деятельность может быть

представлена как средство организации самообразования и воспитания самостоятельности как личностного качества.

Исследователи, занимающиеся проблемой самостоятельной работы и самостоятельной деятельности применительно к высшей школе, также вкладывают в термин «самостоятельная работа» различное содержание. Так, понятие «самостоятельная работа» трактуется как самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач (С.И. Архангельский); как деятельность, складывающаяся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ (А.Г. Молибог). Р.А. Низамов понимает под ней разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя. Б.Г. Иоганзен организацию самостоятельной работы в высшей школе рассматривает как систему мер по воспитанию активности и самостоятельности как черт личности. Самостоятельная работа понимается также рядом авторов как система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя (В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис). Иногда самостоятельная работа отождествляется с самообразованием (С.И. Зиновьев).

Как видно из приведенных выше определений и толкований, самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, и как основа самообразования, толчок к дальнейшему повышению квалификации, а с другой – как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов.

Несмотря на простоту и общеизвестность словосочетание «самостоятельная работа» в понимании сущности обозначаемого им понятия не достигнуто полного единства и совпадения взглядов и суждений. Одни авторы считают ее методом, другие формой, мы же, в след за П.И. Пидкасистым, определяем ее как дидактическое средство обучения, как искусственную педагоги-

ческую конструкцию, с помощью которой преподаватель организует и управляет самостоятельной деятельностью обучающихся [77].

Современное понимание самостоятельной работы следующее: это вид учебно-познавательной деятельности по освоению профессиональной образовательной программы, осуществляемый в определенной системе, при партнерском участии преподавателя в ее планировании и оценке достижения конкретного результата [78], [79]. А это, в свою очередь, требует от преподавателя высшей школы переосмысления подходов к организации самостоятельной работы студентов. Утверждает, что организация самостоятельной работы студентов становится гарантом качества профессиональной подготовки специалиста, если ориентирована на формирование общекультурных и профессиональных компетенций; охватывает как познавательную, так и профессиональную деятельность; постепенно усложняется с точки зрения содержания и метода обучения, стимулирует развитие субъектной позиции студента исследователь из Перми Косолапова Л.А. [80]. По её же мнению, возможность выбора вида задания, уровня сложности, формы предъявления результата позволяет студенту научиться использовать право быть субъектом познавательной деятельности, подготавливает переход от обучения к самообразованию.

Эта же техника выбора вида задания и формы его предъявления успешно реализуется в условиях кредитной технологии обучения, успешно внедренной в вузах Республики Казахстан. Т.е. можно сказать, что условия обучения и организации самостоятельной работы студентов в нашей стране содействуют развитию субъектности обучающихся, что, в свою очередь, станет залогом подготовки специалиста, готового не только быстро адаптироваться к производству, но и способного к самоизменению в контексте новых профессиональных задач (именно его и ждут работодатели).

На сегодня наблюдается тенденция рассматривать и изучать особенности организации самостоятельной работы студентов вуза с позиций компетентностного подхода (Фёдорова М.А. [81], Косогова А.С., Дьякова М.Б. [82], Троянская С.Л. Савельева М.Г. [83], Уалиева Н.Т. [84]).

Так, в исследовании современного казахстанского ученого Уалиевой Н.Т., посвященном психолого-педагогическим

условиям организации самостоятельной работы студентов на основе компетентностного подхода, учитываются реалии казахстанского образования – вхождение вузов республики в Болонский процесс и повсеместное внедрение кредитной технологии обучения [84].

Также следует отметить, что в последние два десятилетия в связи с информационными и социально-экономическими инновациями в обществе и, следовательно, в образовании, СРС отличается рядом особенностей, вызванных:

1) изменением содержания учебной и научной работ (междисциплинарная интеграция, проблемный характер обучения, связь теории с практикой, с наукой и с производством), что ведет к повышению исследовательского потенциала учебной работы, в том числе и СРС;

2) широким потоком информации и внедрением информационных технологий в образование, что ведет к мощному интеллектуальному росту и развитию культуры умственного труда, в том числе всех видов самостоятельной работы;

3) технологическим подходом к обучению, т.е. комплексом режимов работы (поисковая, обучающая, контролирующая), которые учат студентов отдавать себе постоянный отчет в совершаемых действиях, учат самоконтролю;

4) изменением способов, методов и форм обучения и педагогического взаимодействия (внедрение диалоговых форм, игровых методов, методов учебного проектирования, задачного подхода, реализация фасилитационной педагогики и т.д.), которые актуализируют и развивают личностные функции обучающихся – рефлексию, креативность, способность самостоятельно принимать решения и другие самопроцессы;

5) появлением повышенных квалификационных требований к специалисту в условиях свободного рынка, что ведет к акмеологизации содержания обучения (к необходимости формировать у будущего специалиста, не только профессиональную компетентность, но и метапрофессиональные качества, оказывающие влияние на эффективное выполнение человеком своей профессиональной деятельности);

6) ориентацией на индивидуальные возможности, планы и притязания студентов, на выстраивание ими индивидуальной траектории обучения, что ведет к поуровневой организации процесса обучения (репродуктивной, поисковой, творческой)

через создание пакетов педагогических заданий различного уровня сложности;

7) современная самостоятельная работа требует от студента достаточно высокого уровня развития самосознания, при котором он способен к самообладанию, самодисциплине, самоуправлению и другим самопроцессам для выполнения взрослой роли студента. От развитости самосознания зависит уровень (степень) его академической зрелости.

Остановимся подробнее на относительно новом понятии «академическая зрелость студента». Академическая зрелость, по нашему мнению, указывает на степень осознания студентом своих возможностей и потребностей; на умение осмыслить предъявляемые к нему требования; на его активность в процессе обучения; на развитое чувство ответственности за результаты своего учебного труда; на готовность конструктивно и оптимистично преодолевать познавательные затруднения, жизненные невзгоды студенческого периода; на высокий уровень произвольности в эмоциональных реакциях.

Академическая зрелость, по мнению Ключевой Н.В. [85], включает в себя два пласта (слоя): личностный пласт и пласт академической (учебной) компетентности. Уровень личностного развития должен быть таким, чтобы обеспечить студенту его успешную адаптацию к условиям образования: реальное восприятие мира, эмоциональная зрелость, объективный подход к собственным учебным проблемам и умение компетентно их преодолевать; готовность к самообразованию при минимальной помощи педагога.

Академическая компетентность [85] относится к интеллектуальной сфере личности, указывает на интенсивность ее умственного развития и включает в себя исследовательские и когнитивные навыки, надпредметные умения, обеспечивающие студенту возможность перехода на уровень теоретического рассуждения, способствующие появлению рефлексии на учение и на свое поведение в учебном процессе.

Анализ традиционных и инновационных подходов к проблеме организации СРС показал, что на современном этапе развития образования самостоятельная работа детерминируется рядом специфических особенностей: ростом познавательной активности, личностно-ориентированным характером, фасилитационным общением, дифференциацией учебных заданий по

уровню сложности, необходимостью разработки особых стимулов и мотивов учения. Особенности, которые самостоятельная работа студентов (СРС) приобрела в связи с информационными и социально-экономическими инновациями в образовании; социальный заказ и требование времени к студенту стать академически зрелым приводят нас к выводу, что традиционный подход к организации СРС не справляется с этими заказами, нужен комплексный, системный подход, который учитывал бы психологические особенности профессионального и академического становления современного студента.

Подход к обучению – это мировоззренческая категория, в которой, по Зимней И.А., отражаются установки субъектов образовательного процесса; это глобальная и системная организация учебного процесса, включающая все его компоненты и, прежде всего, преподавателя и его ученика. С точки зрения преподавателя, подход – это организация и управление учебной деятельностью студента по усвоению учебной дисциплины [86].

Поскольку самостоятельная работа студентов включает в себя много элементов учебно-познавательной деятельности (конспектирование лекций, аудиторная и внеаудиторная работа, самостоятельные и контрольные работы, подготовка к коллоквиумам и экзаменам, учебно-исследовательская работа и т.д.), целесообразно использовать системный подход при ее изучении и проектировании.

Отсюда вытекает логика самостоятельной учебы:

1. Сначала анализируется характер содержания учебного материала, цели и уровни его усвоения.

2. Затем определяются адекватные методы подготовки и схемы управления самостоятельной деятельностью студентов.

3. Выбирается комплекс средств.

4. Полученная таким путем подсистема методов и средств учения облекается в организационную форму самостоятельной подготовки студентов – ее технологию.

5. В ходе формирования готовности к самостоятельной работе будущих специалистов основное внимание должно уделяться не столько развитию определенных умений и навыков, сколько формированию субъектной позиции, академической зрелости студента как системного целого, и на их основе повышению уровня его конкурентоспособности.

Одним из важных организационных моментов в СРС является составление заданий для самостоятельного выполнения, при составлении которых преподаватель руководствуется следующими критериями:

- объем каждого задания должен быть таким, чтобы при твердом знании материала студент успел бы изложить ответ на все вопросы задания в письменном виде за отведенное время;

- все задания должны быть одинаковой сложности;
- при всем проблемном разнообразии каждое задание должно содержать вопросы, требующие достаточно точных ответов, например, дать определение, написать формулу, изобразить график, составить схему, привести численные значения каких-либо показателей, выполнить анализ схемы, процесса и т.д.;

- в каждом задании должен быть вопрос по материалу, подлежащему самостоятельному изучению по учебной литературе;

- при ограниченном числе вопросов по прочитанному лекционному материалу не должно быть двух или нескольких заданий с полностью одинаковыми вопросами.

Введение описанной структурной организации задания при проведении работы должно гарантировать самостоятельное и эффективное ее выполнение каждым студентом.

Согласно комплексному, системному подходу, процесс обучения – это система, состоящая из взаимосвязанных компонентов. Анализ литературных источников [87; 88] и учет основных принципов системного подхода позволили нам выделить следующие характеристики технологии: «блок», «компонент» и «элемент». Блок внутри системы – это подсистема, которая отличается как содержанием, так и структурной специфичностью, относительной автономностью и функциональной интегративностью. Компонент системы представляет собой любую ее часть, причастную к достижению цели и обеспечивающую выполнение определенной функции. Минимальный компонент системы, то есть неделимый, далее называется элементом системы [88].

Согласно всему этому, структура самостоятельной учебы должна состоять из нескольких блоков:

1. Мотивационно-ценностный – он является одним из основных и осуществляет множество функций. Среди них

можно выделить такие, как: побуждающая, стимулирующая, направляющая, регулятивная, организационная, управляющая и контрольная.

Мы опросили студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология» с целью выявить, какие из мотивов учебно-познавательной деятельности в наибольшей степени побуждают их к самостоятельной работе. Анализируя полученные данные, мы можем констатировать, что основной побудительной силой для осуществления самостоятельной работы являются внешние мотивы учения – желание получать стипендию, необходимость подготовки к занятиям, стремление иметь хорошие баллы (хорошую оценку учебных достижений). Внутренние же мотивы – стремление расширить свои знания, желание приобрести хорошую профессиональную подготовку, самообразование, в качестве ведущих отмечаются у небольшого количества студентов.

Для реализации поставленных целей необходима четкая организация самостоятельной работы. Поэтому следующим важным блоком в структуре организации самостоятельной работы будущих педагогов-психологов является содержательно-информационный.

2. Содержательно-информационный блок отражает непосредственно материал, на основе которого организуется самостоятельная работа. Отбор содержания для СРС – процесс очень важный и трудоемкий, необходимо определение объема и структуры учебного материала, для каждого вида работ. Материал, выделенный для самостоятельного изучения, должен быть дан таким образом, чтобы в ходе работы над ним студент видел его логическую структуру и осознанно его усваивал. Содержание является при этом той субстанцией, которая направляет развитие и саморазвитие личности студента, и от умения преподавателя правильно отобрать содержание, выносимое на самостоятельную работу, зависит эффективность этой работы, заинтересованность в ее выполнении со стороны студентов.

3. Самым обширным по содержанию и объему является процессуальный блок, связанный с непосредственной организацией деятельности студентов и управлением ею. Первым компонентом этого блока является организационный.

А) *Организационный компонент* является ориентировочным при организации самостоятельной работы. Анализ педагоги-

ческой литературы показал, что ряд ученых, характеризуя выделенный нами организационный компонент, говорят о самоорганизации процесса учения и, в общем, сводят к ней сущность СРС. Самостоятельная работа должна осознаться студентом как необходимый элемент собственного развития. Изречение древних мореплавателей гласит: «Плыву не так, как дует ветер, а как поставлю парус», что в нашем понимании предполагает самоорганизацию своей деятельности. Мы считаем, что данный компонент включает в себя представления о цели, плане и средствах осуществления самостоятельной деятельности, а также способность управлять ею для достижения наиболее эффективного результата. Организованность связана с дисциплинированностью, планированием и прогнозированием своих действий, определением целей работы и средств для их достижения.

В целом данный компонент предполагает наличие у студентов таких умений, как умение ставить цели и определять задачи деятельности; умение определять объемы выполняемых работ; умение выделять этапы работы с постановкой целей и задач на каждый этап; умения распределять время для осуществления работы; умение выбирать методы и средства обучения, позволяющие достигать максимального эффекта в конкретной деятельности; умение организовывать рабочие пространства и многие другие.

Овладение данным компонентом предполагает наличие у будущих специалистов таких личностных качеств, как: пунктуальности, собранности, дисциплинированности.

Б) Следующий компонент процессуального блока – *инструментальный*. Инструментальный компонент связан с комплексом средств для различных видов самостоятельной работы. К технологическим средствам организации самостоятельной работы мы относим:

1. Силлабус
2. Технологическую карту (или методические рекомендации к СРС).
3. Тесты.
4. Методическую литературу по предмету.
5. Пакет заданий различного уровня сложности и степени творчества.
6. Электронные учебники и онлайн-обучающие программы.

В) *Операционно-деятельностный компонент* позволяет реализовать учебно-профессиональную деятельность, характеризует степень развития умений, навыков самостоятельно усваивать и обрабатывать учебный материал. Данный компонент включает в себя так называемые надпредметные или общеучебные умения – умения, обслуживающие процесс обучения по всем дисциплинам, позволяющие студенту самостоятельно учиться. По мнению Е.Д. Божович, одним из факторов, от которого зависит формирование у обучающихся позиции субъекта учения, является то, как умеет учиться ребенок, т.е. от надпредметных умений (по терминологии Е.Д. Божович, от внутренних компонентов метода обучения), относящихся к культуре умственного труда [89]. Именно надпредметные умения определяют развитие человека как субъекта учения.

Надпредметные умения – это приемы извлечения информации из различных источников, например, специальные умения работать с книгой, Интернетом, Интранетом (система «Универ» - в КазНУ им. аль-Фараби) и т.д., способы учебной работы.

Таким образом, операционно-деятельностный компонент является самым сложным в процессуальном блоке и представляет собой совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, надпредметных умений; развитие способности к анализу, синтезу, сравнению, абстракции, обобщению; навыков работы с информацией (быстротения, умение конспектировать, составлять тезисы, доклады и т.д.); умений выполнять задания различного уровня сложности, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки.

4. Оценочно-рефлексивный блок в организации самостоятельной работы имеет также немаловажное значение. Любая система оценивания качества знаний является многофункциональной. Она призвана реализовывать следующие наиболее значимые функции:

- контролирующая (выявление знаний, умений и навыков обучаемых и постоянный контроль-мониторинг за ходом и результатами обучения);
- организующая (организация систематической повседневной работы обучающихся по усвоению и совершенствованию знаний);

- развивающая (стимулирование познавательной активности обучающихся, развитие их творческих способностей);
- обучающая (обобщение и систематизация знаний);
- ориентирующая (получение информации о степени достижения цели обучения отдельным студентом и группой в целом);
- методическая (установление сильных и слабых сторон преподавателя, совершенствование методики преподавания);
- воспитывающая (воспитание у обучающихся моральной ответственности за результаты своей деятельности);
- диагностическая (получение информации об ошибках, пробелах в знаниях, установление порождающих их причин, формирование конкретных рекомендаций по устранению дефектов качества знаний);
- прогностическая (получение информации для дальнейшего планирования и осуществления учебного процесса).

Нужно отметить, что оценочно-рефлексивный блок основан на рефлексии, т.к. любая рефлексия, в том числе и педагогическая, предназначена для анализа действий при возникших затруднениях. Если контроль – это проверка выполнения программы действия, то рефлексия – это анализ, связанный с поиском необходимой информации, расчленением ее, выделением информационных единиц, сопоставлением.

Очень важное условие эффективности самостоятельной работы – это её контроль.

Контроль в СРС не должен быть самоцелью для преподавателя, а, прежде всего – стать мотивирующим фактором образовательной деятельности студента. Следует включать результаты выполнения СРС в показатели текущей успеваемости. Многим студентам важен моральный интерес в форме общественного признания.

При этом важно стремиться к тому, чтобы на младших курсах СРС ставила целью расширение и закрепление знаний и умений, приобретаемых студентом на традиционных формах занятий. На старших курсах СРС должна способствовать развитию творческого потенциала студента.

При организации СРС важно максимально обеспечить связь теоретических аспектов с практикой. При этом в результате выполненной работы должен быть достигнут реальный законченный практический результат, который показал бы

максимальную связь достигнутых результатов с существующей теорией. В тоже время при получении конкретного результата СРС должна быть оставлена возможность дальнейшего совершенствования теоретических аспектов для достижения более совершенного практического результата. Студент должен «заразиться» процессом достижения конкретных результатов своей работы и возможностями открывающихся новых теоретических перспектив.

Формы проведения текущего контроля самостоятельной работы могут быть самые разнообразные. Анализ литературных источников, собственный опыт, а также опрос преподавателей позволили нам выделить группы объективизированных и субъективизированных форм организации такого контроля.

К объективизированным мы относим:

- экспресс-контроль теоретических знаний и практических навыков в виде кратких самостоятельных работ (например, педагогический диктант, 10-15 минут);

- «мгновенный» контроль выполнения заданий на вне-аудиторную самостоятельную работу, домашнее задание, когда контролируется выполнение задания на текущий момент (в случае выполнения задания выставляется в журнал знак «плюс», в противном случае – знак «минус»), в случае несвоевременного выполнения задания личный рейтинг снижается (студент обязан выполнить задание к другому сроку, который согласуется с ним в силабусе);

- плановые самостоятельные или контрольные работы, сведения о количестве и тематике которых сообщаются студентам заранее и к выполнению которых проводится целенаправленная подготовка;

- контрольные срезы, в том числе и входной контроль, проверка остаточных знаний;

- коллоквиумы по теоретическому материалу наиболее сложных разделов курса, темы и сроки их проведения оглашаются на вступительной лекции и записаны в силабусе;

- выполнение индивидуального задания, проводится в течение семестра и предусматривает выступление на практическом занятии;

- сочинения, эссе и т. д.

К субъективизированным мы относим:

- деловые и ролевые игры;

– творческие проекты («Какой я вижу мою будущую профессиональную деятельность», «Модель учебного заведения XXI века» и др.);

- резюме;
- портфолио;
- дневник достижений;
- самодиагностика.

После проведения текущего контроля преподаватель проводит его анализ, в ходе которого выявляются студенты, у которых по ходу изучения предмета возникли затруднения в его усвоении. Для того чтобы ликвидировать эти затруднения необходимо определить их характер. Потребность снять затруднения в деятельности выводит человека в рефлексивное пространство.

Необходимо вовлекать самих студентов в процесс обратной связи, привлекая их к выполнению определенной доли коррекционной работы, т.е. нужно обучать студентов самоконтролю и самокоррекции. Т.е. по мере развития готовности к самостоятельной работе (развития мотивации) функция контроля со стороны преподавателя заменяется различными формами самоконтроля.

Обычно под самоконтролем понимается умение критически отнестись к своим поступкам, действиям, регулировать своё поведение и управлять им. В самостоятельной деятельности студентов самоконтроль – это процесс сопоставления достигнутых результатов с заданной программой СРС на данном этапе обучения.

Существует три важных компонента самоконтроля: мотивационный, процессуальный и волевой. Под мотивационным компонентом самоконтроля мы понимаем внутренние побуждения, возникающие в результате осознания противоречия между имеющимися у студентов знаниями, умениями и навыками, и необходимостью овладения новыми более объёмными и качественно совершенными. Процессуальный компонент самоконтроля включает в себя овладение системой базовых знаний и способов учебно-познавательной деятельности. В основе волевого компонента лежит готовность к совершению волевого усилия по преодолению познавательного затруднения и его осуществление в деятельности. Каждый из компонентов играет определённую роль, и если нет в наличии одного компонента, то и самоконтроль не может быть осуществлён в полной мере.

Мы можем говорить о 4-х основных уровнях самоконтроля, влияющих на развитие технологии взаимодействия личностей субъектов образовательного процесса вуза:

1. *Уровень формирования самостоятельного умения работы в рамках дисциплины* и соответственно первый уровень самоконтроля, с точки зрения исправления ошибки. Он характеризуется следующими чертами:

а) студент, допустивший ошибку, сам её не слышит, самостоятельно на неё не реагирует. Тогда преподаватель исправляет ошибку путём объяснения непонятной части учебного материала (если студентов, допустивших ошибку больше 2-3 человек) или в случае дефицита времени (когда студентов, допустивших ошибку всего 2-3 человека) ограничивается демонстрацией алгоритма или образца;

б) исправление ошибки выступающим студентом носит медленный, аналитический характер. В процессе исправления студент как бы осознаёт программу действия;

в) самоконтроль как механизм сличения отсутствует. Поэтому основное значение имеет тщательный, корректирующий и своевременный контроль со стороны преподавателя, подкрепляющий программу действия и реализация её выступающим студентом.

2. *Уровень формирования самостоятельного навыка работы в рамках дисциплины*. Этот уровень определяется тем, что:

а) студент, допустивший ошибку, самостоятельно её не исправляет, но при указании преподавателя делает это достаточно близко и быстро;

б) преподаватель исправляет ошибку указанием её зоны; внешний контроль и указание ошибки служат как бы запуском самоконтроля;

в) исправление ошибки обучающимся носит быстрый, целостный характер;

г) самоконтроль полностью не сформирован, хотя все компоненты, необходимые для его формирования отработаны.

3. *Уровень формирования самостоятельного видения работы в рамках дисциплины*. На этом уровне:

а) студент уже самостоятельно реагирует на допущенную ошибку, но с некоторым опозданием. Пауза сокращается при

моторном (постукивание) или мимическом вмешательстве учителя;

б) преподаватель фиксирует только неисправленные в результате самоконтроля ошибки;

в) исправление ошибки обучающимся происходит без внешнего воздействия, самостоятельно, но с некоторым временным опозданием, так как ошибка осознаётся только в контексте целостного понимания материала;

г) самоконтроль сформирован, но недостаточно автоматизирован.

4. *Уровень сформированного самоконтроля.* Четвёртый уровень характеризуется следующими признаками:

а) студент исправляет ошибку в момент её возникновения, иногда даже не заканчивая ошибочную фразу или действие, т.е. происходит текущее сличение;

б) исправление ошибки выступающим – самостоятельное, текущее, мгновенное (ошибки часто носят характер оговорок);

в) самоконтроль сформирован, и действие его автоматизировано.

Немаловажную роль в осуществлении самоконтроля студентов играет и мастерство преподавателя. Обозначим перечень умений, необходимых преподавателю для осуществления организации самоконтроля студентов:

1. Правильно подобрать материал, на котором осуществляется самоконтроль теоретических знаний или практических умений, и соотнести конкретные задания с личностью конкретного студента.

2. Уметь анализировать деятельность студентов и вносить в неё соответствующие коррективы.

3. Уметь определять место самоконтроля в общей системе обучения данной дисциплине.

4. Уметь организовывать взаимоконтроль студентов (используя средства, как: взаимооценка, рецензирование работ и т.п.).

5. Уметь организовывать самооценку студентов с помощью приемов: сопоставления или сличения своих результатов с образцом самостоятельной работы (но ни в коем случае не с результатами других студентов); самоанализ; саморефлексия; саморецензирование работы, работа над ошибками.

Организация самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя является одним из наиболее эффективных направлений в учебном процессе, влияющим на развитие личности обучающегося и развивающим самостоятельную творческую деятельность.

СРС приобретает особую актуальность при изучении специальных дисциплин, поскольку стимулирует студентов к работе с необходимой литературой, вырабатывает навыки принятия решений. С этой точки зрения весьма перспективным представляется разработка одного большого задания коллективом из нескольких студентов, поскольку такой подход развивает навыки коллективного творчества.

Таким образом, мы рассмотрели организацию самостоятельной работы студентов, выступающую как условие развития личностных взаимодействий с обучающим. Личностные и деловые взаимодействия в самостоятельной работе прослеживаются опосредованно. Это доказывается результатами проведенного нами анкетирования среди студентов и преподавателей КазНУ им. аль-Фараби (изучающих курс «Педагогика»). По их мнению (87,6%) эффективность самостоятельной работы снижают такие факторы, как нечеткость постановки задач по формам самостоятельной работы, нечеткость в критериях оценки (82,9%), несвоевременность доведения их до студентов (78,4%), рассогласованность тем заданий по СРС и тем лекционных занятий (76%), неравномерность нагрузки в течение семестра и несвоевременность выдачи заданий по СР (74,7%), отсутствие помещения, где можно заниматься (69%), методических указаний по выполнению заданий по самостоятельной работе (66,7%), формальный подход студентов к выполнению СР (64,2%), отсутствие навыков ведения творческой самостоятельной работы (61,5%).

Кроме того, респондентами отмечаются и ограниченные возможности преподавателей в реализации индивидуального подхода к студентам: высокая трудоемкость разработки индивидуальных заданий по СР и их систематического обновления; высокая трудоемкость проверки индивидуальных заданий; невозможность своевременного доведения результатов проверки заданий до каждого студента и объяснения ошибок и недочетов при большой численности студентов в группе.

АКТИВНЫЙ И ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

4.1. Методы обучения в высшей школе, ориентированные на взаимодействие с личностью обучающегося

Переход к субъект-субъектной парадигме образования предполагает определенные изменения в характере взаимодействия педагога и обучающихся. Прежде всего, эти изменения затрагивают отношения участников образовательного процесса, применяемые формы и методы обучения, подход к оценке взаимодействия. Одной из ключевых проблем высшей школы является повышение эффективности взаимодействия преподавателей и студентов, что непосредственно влияет на качество обучения, особенно это касается полиязычных групп, где зачастую обучающиеся имеют языковой барьер даже во взаимодействии друг с другом.

Обращаясь к проблеме взаимодействия, необходимо помнить, что оно не самоцель, а важнейшее средство, необходимый способ решения поставленных задач обучения.

Важным элементом в организации эффективного взаимодействия и сотрудничества в образовательном процессе вуза (помимо личности самого преподавателя) является применение активных методов обучения. При этом образовательный процесс, использующий активные методы обучения, должен основываться на ряде принципов, основными из которых являются принципы индивидуализации, гибкости и сотрудничества.

Принцип индивидуализации предусматривает создание системы подготовки обучающихся, основанной на методах обучения (учитывающих индивидуальные особенности обучающихся), позволяющей избежать уравниловки и предоставляющей

каждому студенту возможности для максимального раскрытия способностей с целью получения соответствующего этим способностям образования.

Принцип гибкости требует сочетания вариативной подготовки, основанной на учете запросов заказчиков и пожеланий обучающихся, с возможностью оперативного, реализуемого непосредственно в процессе обучения, изменения её направленности. При этом методы обучения должны гибко варьироваться в зависимости от учебной дисциплины, степени освоения материала, направленности и ведущей репрезентативной системы учебной группы (максимальная выраженность той или иной репрезентативной системы у членов группы), учебных способностей студентов и др. переменных.

Принцип сотрудничества предполагает развитие отношений доверия, взаимопомощи, взаимной ответственности обучающихся и педагогов, а также развитие уважения, доверия к личности обучающегося с предоставлением ему возможности для проявления самостоятельности, инициативы и индивидуальной ответственности за результат.

При всём этом надо учитывать то, что методы активного обучения имеют ряд отличительных особенностей или признаков:

1. *Проблемный характер.* Суть этого признака в том, чтобы ввести обучающегося в проблемную ситуацию, для выхода из которой (для принятия решения или нахождения ответа) ему не хватает имеющихся знаний, и он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью обучающего (преподавателя) и с участием других слушателей (остальных субъектов образовательного процесса), основываясь на известном ему чужом и своем профессиональном и жизненном опыте, логике и здравом смысле.

2. *Адекватность учебно-познавательной деятельности характеру приобретаемых практических задач и функций обучающегося.* Благодаря реализации этого признака возможно с помощью этих методов сформировать эмоционально-личностное восприятие обучающимися учебного материала.

3. *Возможность взаимообучения,* т.к. стержневым моментом многих форм проведения занятий с применением активных методов обучения является коллективная деятельность и дискуссионная форма обсуждения.

4. *Индивидуально-дифференцированный характер.* Эти методы позволяют индивидуализировать и дифференцировать нагрузку на каждого студента. Если один студент выступает в качестве эксперта и на него возлагаются интеллектуально-аналитические функции, то другие могут стать «штурмовиками» – активными нападающими, обладающими смекалкой, эрудицией, креативностью и оригинальностью мышления, тогда как третьи могут выполнять функции «отбойных молотков» – противостоять новым идеям, обладать фундаментальными знаниями и т.д. Признак подразумевает развитие у обучающихся механизмов самоконтроля, саморегуляции, самообучения.

5. *Исследовательский характер – т.е. возможность исследования изучаемых проблем и явлений.* Этот признак заключается в предоставлении условий для организации в рамках метода изучения, исследования фактов, явлений через активизацию познавательной деятельности обучающихся. Реализация признака позволяет обеспечить формирование ключевых навыков, необходимых для успешного самообразования, основанного на умении анализировать, обобщать, творчески подходить к использованию знаний и опыта.

6. *Непосредственность и самостоятельность взаимодействия обучающихся с учебной информацией.* При традиционном обучении педагог (так же, как и весь используемый им комплекс дидактических средств) исполняет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию. При активизации обучения педагог отходит на уровень обучающихся и в роли фасилитатора, наставника участвует в процессе их взаимодействия с учебным материалом, в идеале преподаватель становится руководителем их самостоятельной работы, реализуя принципы педагогики сотрудничества.

7. *Мотивационный характер.* К числу причин, формирующих позитивную мотивацию в образовательном процессе благодаря активным методам обучения, можно отнести: творческий характер учебно-познавательной деятельности, состязательность, игровой характер проведения занятий, эмоциональную вовлеченность.

В научной литературе проблеме активных методов обучения посвящено немало исследований в области психологии и педагогики. Психологические основы для разработки целостной концепции развивающего обучения были заложены еще в 1930-е

годы в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова и др., хотя систематические основы активных методов обучения стали широко разрабатываться только во второй половине 1960-х и в начале 1970-х годов в исследованиях психологов и педагогов по проблемному обучению. Большую роль в становлении и развитии активных методов обучения послужили работы М.М. Бирштейн, Т.П. Тимофеевского, И.М. Сыроежина, С.Р. Гидрович, В.И. Рабальского, Р.Ф. Жукова, В.Н. Буркова, Б.Н. Христенко, А.М. Смолкина, А.А. Вербицкого, В.М. Ефимова, В.Ф. Комарова и т.д.

Свой вклад в развитие активных методов обучения внесли А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.М. Леви и др. Но данные исследования по активным методам проводились, прежде всего, на материале школьного обучения, что затруднило внедрение активных методов в вузе, так как требовалась определенная адаптация для теории активных методов к вузовскому дидактическому процессу. В связи с этим проводилась дискуссия в периодических изданиях, в частности, журналом «Вестник высшей школы», проводились и специальные исследования, раскрывающие специфику проблемного обучения в вузе. А.М. Матюшкин в своих работах обосновал необходимость использования активных методов во всех видах учебной работы студентов, ввел понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателя и студентов, их взаимной активности в рамках «субъект-субъектных» отношений [90].

Среди исходных положений теории активных методов обучения была положена концепция «предметного содержания деятельности», разработанная академиком А.Н. Леонтьевым [91], в которой познание является деятельностью, направленной на освоение предметного мира. Следовательно, она есть предметная деятельность. Вступая в контакт с предметами внешнего мира, человек познает их и обогащается практическим опытом как познания мира (обучения и самообучения), так и воздействия на него.

Активные методы обучения при умелом применении позволяют решить одновременно три учебно-организационные задачи:

- 1) подчинить процесс обучения управляющему воздействию преподавателя;
- 2) обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных студентов, так и не подготовленных;
- 3) установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала.

Рассмотрим классификацию методов активного обучения для ВУЗа, предложенную А.М. Смолкиным. Он различает имитационные методы активного обучения, т.е. формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Все остальные относятся к неимитационным – это все способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях.

Имитационные методы делятся на игровые и неигровые. К игровым относятся проведение деловых игр, игрового проектирования и т. п., а к неигровым – анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и другие [92].

Схематично данную классификацию можно представить в виде таблицы 5.

Таблица 5

**Классификация активных методов обучения по
А.М. Смолкину [92]**

| Активные методы обучения | | |
|--|---|---|
| Неимитационные | Имитационные | |
| | <i>игровые</i> | <i>неигровые</i> |
| проблемная лекция, лекция вдвоём, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция, пресс-конференция; эвристическая беседа; поисковая лабораторная работа; учебная дискуссия; самостоятельная работа с литературой; семинары; дискуссии | деловая игра; пед-ие ситуации; пед-ие задачи; ситуация инценирования различной деятельности | коллективная мыслительная деятельность; ТРИЗ работа |

Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

1 этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.

2 этап – контроль знаний (закрепление), могут быть использованы такие методы, как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.

3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровых и неигровых методов.

Для преподавателя любая классификация имеет практический смысл в той мере, в какой помогает ему осуществлять целенаправленный выбор соответствующего метода обучения или их сочетание для решения конкретных дидактических задач. Поэтому данная классификация предлагает рассматривать активные методы обучения по их назначению в учебном процессе.

Но также следует отметить, что большинство активных методов обучения имеет многофункциональное значение в учебном процессе. Так, например, разбор конкретной ситуации можно использовать для решения трех дидактических задач: закрепление новых знаний (полученных во время лекции); совершенствование уже полученных профессиональных умений; активизация обмена знаниями и опытом.

Суть активных методов обучения, направленных на формирование умений и навыков, состоит в том, чтобы обеспечить выполнение студентами тех задач, в процессе решения которых они самостоятельно овладевают умениями и навыками.

Проявление и развитие активных методов обучения обусловлено тем, что перед обучением были поставлены задачи не только усвоить студентами знаний и сформировать профессиональные умения и навыки, но и развить творческие и коммуникативные способности личности, сформировать личностный подход к возникающей проблеме.

Таким образом, активные методы обучения – это обучение деятельностью. Так, например, Л.С. Выготский [93] сформулировал закон, который гласит, что обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности. Именно в активной деятельности, направляемой преподавателем, студенты овладевают необходимыми знаниями, умениями,

навыками для их профессиональной деятельности, развиваются творческие способности. В основе активных методов лежит диалогическое общение как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. А в процессе диалога развиваются коммуникативные способности, умение решать проблемы коллективно, и самое главное развивается речь студентов. Активные методы обучения направлены на привлечение студентов к самостоятельной познавательной деятельности, вызвать личностный интерес к решению каких-либо познавательных задач, возможность применения студентами полученных знаний. Целью активных методов является, чтобы в усвоении знаний, умений, навыков участвовали все психические процессы (речь, память, воображение и т.д.).

Преподаватель в своей профессиональной деятельности использует ту классификацию и группу методов, которые наиболее полно помогают осуществлению тех дидактических задач, которые он ставит перед занятием. И активные методы обучения являются одним из наиболее эффективных средств вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность.

Таким образом, активные методы обучения – это не только способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом [94] (когда активен не только преподаватель, но активны и студенты), но и возможность более активного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Словесные методы занимают ведущую позицию среди методов активизации обучения, но обеспечиваются через вербальный канал. Главное их достоинство состоит в том, что они позволяют в короткий срок передать большую по объему информацию. Типичными словесными методами являются *рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, работа с книгой*. Эти методы преимущественно используются на лекциях, семинарах, в самостоятельной работе студентов и учащихся с учебниками, учебными пособиями, научной и справочной литературой, во время консультаций.

В зависимости от того, является ли воспринимаемая студентом речь устной или письменной (печатной), словесные методы можно разделить на устные и письменные. Каждый из них имеет свои преимущества и недостатки. Устные методы,

используемые преподавателем на лекциях, семинарах, консультациях, позволяют ему более успешно объяснить материал: использование неречевых средств (мимики, жестикуляции, интонирования речи, позы, пантомимики преподавателя); своевременное получение обратной связи от студентов о понимании учебного материала (с помощью речевых реплик, вопросов, мимики студентов); активизация восприятия и понимания студентов.

Письменная речь лишена этих преимуществ. С другой стороны, устная речь менее эффективна с точки зрения скорости передачи информации (скорость говорения меньше, чем скорость чтения текста). Поэтому студент быстрее может прочитать соответствующий раздел учебника, нежели прослушать его в пересказе преподавателя. В связи с этим информационная функция лекций в настоящее время теряет свое значение. Поэтому для преподавателя нецелесообразно делать на ней основной акцент.

Словесные методы обучения разделяются также на *монологические* и *диалогические*.

Остановимся на диалогическом, т.к. монологический не является активным методом.

Диалогический метод обычно рассматривается как устный метод словесного обучения, опирающийся на диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов или дискуссию в группе. Однако современные информационные технологии обучения с помощью Интернета и электронной почты позволяют успешно реализовать данный метод и при письменном методе обучения. Диалог, эвристическая беседа, групповая дискуссия могут успешно реализоваться в рамках этой виртуальной обучающей реальности.

Диалогический метод обучения предполагает большую активность студентов на занятии. Включение в лекцию элементов диалога, эвристической беседы, активное поощрение вопросов студентов повышает эффективность лекционной формы преподавания. Причем важно поощрять студентов задавать вопросы именно тогда, когда они возникают, т. е. в процессе изложения соответствующего материала, а не в конце лекции. Вопросы, связанные с непониманием, уточнением, имеют смысл только тогда, когда они возникают. В конце лекции они могут потерять свою актуальность. Активная позиция

студентов способствует формированию более прочных знаний и умений, а также критического мышления. В наибольшей степени это преимущество диалогического метода реализуется на семинарах и консультациях, поскольку диалог и дискуссия являются основой этих форм учебных занятий. Их эффективность зависит от того, каким образом ставятся вопросы. Это могут быть:

1) вопросы, побуждающие репродуктивную активность: «вспомните», «расскажите», «опишите», «дайте характеристику», «раскройте», «дополните»;

2) вопросы, стимулирующие продуктивную активность: «сравните», «сопоставьте», «обобщите», «сделайте вывод», «проанализируйте», «выделите», «как связаны».

Многое зависит также от точности и конкретности поставленных вопросов, от того, насколько они логически связаны между собой.

Рекомендуется использовать вопросы следующего типа:

1) вопросы, приучающие учащегося задумываться над сутью психологического понятия, например, «в чем отличие любопытства от любознательности»;

2) вопросы, требующие приведения жизненных примеров, которые могут проиллюстрировать те или иные психологические феномены и закономерности;

3) вопросы, непосредственно связанные с учебной работой и поведением студентов, например, «Какой способ заучивания учебного материала вы считаете лучшим для себя и почему».

Выслушав ответы, преподаватель может организовать дискуссию.

Классическим диалогическим методом обучения является *эвристическая беседа*. В процессе такой беседы преподаватель, опираясь на имеющиеся знания и опыт студентов, с помощью тщательно продуманной системы вопросов подводит их к пониманию, усвоению новых знаний и формулированию выводов. В результате такой совместной деятельности студенты приобретают знания путем собственных размышлений. Этот метод мастерски использовал Сократ; именно к его имени и восходит понятие «сократическая беседа».

Другим диалогическим методом является групповая дискуссия. Главная ее ценность состоит в том, что она стимулирует вовлечение студентов в активное обсуждение различных точек

зрения по определенной проблеме, пробуждает стремление к пониманию позиции собеседника и аргументации собственного мнения. Для того чтобы такая дискуссия была эффективной, необходимо четко сформулировать проблемные вопросы. Важно также наличие у студентов определенной базы знаний по рассматриваемому вопросу и умение точно выразить свою мысль. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной и неточной, а без умения выразить свою мысль – запутанной и противоречивой. Существенным фактором ее успешности является уровень активности студентов. В группах большой численности активное участие в обсуждении принимают обычно несколько человек. Остальные вынуждены оставаться лишь пассивными слушателями. Для повышения активности всех студентов академическая группа может быть разделена на несколько малых групп (подгрупп) по 5-7 человек, каждая из которых обсуждает поставленный вопрос независимо (в отдельном помещении или углу аудитории). Затем организуется обмен мнениями между подгруппами. Такой метод обучения в последние годы стал очень популярным во многих европейских и американских университетах. Он, безусловно, способствует развитию творческого и критического мышления студентов.

Диалогический метод обучения наиболее характерен для семинарских занятий в высшей школе. Постановка вопросов и заданий определяется содержанием, целями и задачами учебного курса, а также учебными пособиями и первоисточниками, которые рекомендуются в программе. В помощь преподавателям во многих учебниках приводятся темы и вопросы, которые могут обсуждаться на семинарских занятиях. Однако преподаватель свободен в их выборе. Он может пользоваться также другими пособиями.

Методика преподавания отдельных дисциплин предполагает в качестве активных методов наглядные, т.к. они подразумевают использование средств обучения, для которых характерен образный язык изложения. Зрительные, слуховые, тактильные образы дополняют словесное описание и, таким образом, способствуют лучшему пониманию учебного материала учащимися.

Можно выделить 4 основных вида наглядности: *предметную, динамическую изобразительную и словесную.*

1. Предметная наглядность – это демонстрация реальных предметов, явлений и процессов. В преподавании психологии этот вид наглядности применяется, когда используются макеты приборов, головного мозга, когда проводятся демонстрационные эксперименты и психологические опыты. Демонстрация порогов ощущений, зрительных иллюзий, идеомоторных актов, явления установки, колебаний внимания – примеры использования предметной наглядности. Главная задача преподавателя – наглядно продемонстрировать определенные психологические феномены и закономерности, изучаемые в курсе психологии. Это способствует лучшему пониманию и запоминанию. Неслучайно известная поговорка гласит: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать».

2. Динамическая наглядность – это демонстрация или видеопроказ сюжетов (в том числе научно-популярных и научных фильмов по психологии), презентаций с анимационным сопровождением и т.п.

3. Изобразительная наглядность – это демонстрация на занятиях изображений предметов, явлений, процессов, а также теоретических знаний о них. Существует три вида изобразительной наглядности: художественная, символическая и текстовая.

А. Художественная наглядность отражает изображаемый объект или ситуацию во всех деталях. К этому виду наглядности относится демонстрация фотографий, картин, художественных фильмов. Фотографии могут изображать, например, людей в разных жизненных обстоятельствах, проявления эмоций, ситуации психологических экспериментов; также это могут быть портреты знаменитых психологов. В аналогичных ситуациях могут использоваться произведения живописи, рисунки.

Фильмы могут относиться как к динамической наглядности, так и к изобразительной, их можно разделить на два типа: научно-популярные и художественные. В научно-популярных фильмах демонстрируются классические психологические исследования. Художественные фильмы (или их фрагменты) могут иллюстрировать определенные психологические типы людей и их отношений, ситуации для психологического анализа.

Б. Символическая (схематическая) наглядность – это изображения, отражающие существенные признаки, характеристики, связи предметов или явлений. К этому виду наглядности относится демонстрация таблиц, схем, диаграмм, графиков. На

них отображаются систематизированные знания об определенных теоретических идеях, структуры психических явлений, соотношения величин и понятий, зависимости между определенными параметрами.

В. Текстовая наглядность, она может сочетаться с символической. Под текстовой наглядностью понимается написание на доске или демонстрация с помощью других средств наиболее существенных тезисов лекции, имен ученых, дат, терминов и другой текстовой информации, которая плохо воспринимается на слух. Параллельное слуховое и зрительное предъявление информации способствует ее успешному и безошибочному восприятию. Студенты склонны записывать себе в конспект то, что видят. Опытные преподаватели знают: чем больше преподаватель пишет на доске, тем больше информации остается в студенческих тетрадях.

4. Словесная наглядность – это описание образов в речевой форме. Используется она в тех случаях, когда применение предметной или изобразительной наглядности по тем или иным причинам невозможно. В таких случаях преподаватель наглядно описывает ситуацию психологического эксперимента, приводит примеры из художественных произведений, характеризующие определенные психологические явления и феномены.

Наглядные методы могут использоваться на лекциях в качестве иллюстраций, на лабораторных и практических занятиях в качестве тестового материала.

У хорошего преподавателя или будущего хорошего преподавателя сразу возникает вопрос: «Какими способами может демонстрироваться наглядность?».

Может использоваться традиционный способ демонстрации наглядности с помощью нарисованных плакатов или готовых изображений (которые продаются как приложение ко многим методическим пособиям), но он является слишком трудоемким и создает ряд других неудобств в использовании. Использование доски и мела (маркера) всегда остается в распоряжении преподавателя, однако здесь важную роль играют его изобразительные способности.

Т.к. в наше время проекторы становятся все более типичным техническим средством обучения, расширяются возможности использования визуальных средств на лекциях. Прекрасным аудиовизуальным средством демонстрации всех перечисленных

выше видов наглядности является компьютер. Использование компьютерной программы Power Point дает возможность преподавателю включать в свою лекцию самые различные виды наглядности: статичные и движущиеся, схематические и художественные, текстовые и изобразительные, применять различные эффекты анимации. Проецирование слайдов данной программы на экран делает презентацию доступной для всех студентов.

Наглядность повышает эффективность преподавания при определенных условиях:

1) демонстрируемая наглядность должна быть согласована с содержанием материала;

2) наглядность следует вводить на занятии постепенно, в соответствующий момент, по мере необходимости;

3) демонстрация должна быть организована так, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть объект;

4) необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций, схем, диаграмм;

5) следует детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации.

Остановимся на эвристических методах обучения, которые относятся к особому типу активных методов обучения. Эвристика (от греческого слова «обнаруживаю, отыскиваю, открываю») – наука, изучающая закономерности построения новых действий в новой ситуации, т.е. организацию продуктивных процессов мышления. Эвристические методы решают следующие задачи:

1) содействуют познанию закономерностей продуктивных процессов на основе психологических особенностей их протекания;

2) помогают в выделении и описании реальных ситуаций, в которых проявляются эвристическая деятельность человека или её элементы;

3) помогают в организации условий для эвристической деятельности;

4) моделируют ситуации, в которых человек проявляет эвристическую деятельность с целью изучения её протекания.

Учебная эвристическая деятельность представляет собой деятельность, в ходе которой целенаправленно развиваются способности:

- понимать пути и методы продуктивной учебно-познавательной деятельности, творчески копировать их и обучаться на своём опыте;
- систематизировать учебную информацию в межпредметные комплексы и оперировать ею в эвристическом поиске при выполнении конкретных действий;
- адаптироваться к изменяющимся видам учебной деятельности и предвидеть её результаты;
- планировать и прогнозировать интеллектуальную деятельность на основе эвристических и логических операций и стратегий;
- формировать и принимать решения по организации сложных видов учебной деятельности на основе правдоподобных рассуждений, эвристических операций и стратегий.

Эвристическая деятельность осуществляется на основе эвристических правил, эвристических операций и стратегий, основанных на правдоподобных рассуждениях.

Эвристические правила представляют собой своего рода рекомендации к выбору возможного действия в условиях альтернативного поиска.

Эвристические операции представляют собой мыслительные операции, результатом которых станут эвристические знания (аналогия, обобщения, синтез, анализ и др.). Вся эвристическая деятельность по нахождению решения заключается в эвристической стратегии. Рассматриваемые элементы эвристической деятельности являются инструментом при решении учебно-познавательных задач. Для более сложных учебных задач разработаны системные методы поиска, решения задач и активной мыслительной деятельности.

Метод мозгового штурма относится к эффективным методам активизации коллективной творческой деятельности, основанной на эвристике. Идея метода основана на том, что критика и боязнь тормозят мышление, сковывают творческие процессы. Это один из наиболее известных методов, применяемых для коллективного поиска решений. Основная цель метода – найти как можно больше различных направлений решения поставленной проблемы. Автор метода – американский инженер и ученый А. Осборн, время разработки – 40-е годы XX века [94].

Работа в рамках метода проводится в несколько этапов: подготовка, проведение штурма (выдвижение идей), оценка и

отбор идей, проработка и развитие наиболее ценных идей. Общее руководство работой на всех этапах осуществляет ведущий специалист, компетентный не только в области решаемых задач, но и в психологии малых групп.

На этапе подготовки формулируют проблему, осуществляют выбор участников поисковой группы. Это генераторы – люди, обладающие богатым творческим воображением, фантазией, и эксперты – люди с аналитическим складом мышления, квалифицированные специалисты. Под руководством ведущего генераторы проводят сессию выдвижения идей, а затем эксперты оценивают эти идеи.

Метод мозгового штурма применяется, как правило, при решении новых для разработчиков проблем, в условиях отсутствия объема информации, достаточного для проведения логического анализа. В целом же метод мозгового штурма носит универсальный характер, т.е. может быть использован при решении задач различных типов, возникающих в самых разных областях техники. Существует несколько разновидностей мозгового штурма, отличающихся числом участников, количеством и продолжительностью циклов их работы. Наибольший интерес представляет обратная мозговая атака, в рамках которой на этапе генерации выявляются все возможные недостатки объекта исследования.

Также мозговой штурм – наиболее широко известный метод коллективной генерации идей с отсроченной экспертизой [94]. Важнейшей составляющей мозгового штурма является деятельность ведущего. Он должен обеспечить качественное выполнение работы как на этапе генерации, так и на этапе анализа. Формулирование проблемы в оптимальной для решения форме предполагает осознание уровня и особенностей людей, привлекаемых к работе.

Решением задачи в ходе применения данного метода управляет руководитель. Он обеспечивает выполнение всех правил «мозгового штурма», а именно:

- условие задачи формируется перед «штурмом» в общих чертах;
- группа «генераторов идей» за отведённое время (20-40 минут) выдвигает максимальное количество гипотез, выдвигаются любые гипотезы: фантастические, ошибочные, шутливые. Идеи должны следовать непрерывно;

– группа «экспертов» выносит суждение о ценности выдвигаемых гипотез, оцениваются несерьезные, нереальные гипотезы;

– для активизации процесса генерирования идей в ходе «штурма» рекомендуется использовать некоторые приёмы: инверсию (сделать наоборот), аналогию (сделать так, как сделано в другом решении), эмпатию, фантазию;

– гипотезы оцениваются по 10-балльной системе и выводится средний балл.

Кроме активных методов, определенным потенциалом в организации эффективных образовательных взаимодействий, обладают интерактивные методы.

«Интерактивный» – обозначает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (например, компьютером). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося.

Особенности этого взаимодействия состоят в следующем:

– пребывание субъектов образования в одном смысловом пространстве;

– совместное погружение в проблемное поле решаемой задачи, т. е. включение в единое творческое пространство;

– согласованность в выборе средств и методов реализации решения задачи;

– совместное вхождение в близкое эмоциональное состояние, переживание созвучных чувств, сопутствующих принятию и осуществлению решения задач.

Под интерактивным обучением понимается система правил взаимодействия обучающего и обучающихся в форме учебных деловых игр и ситуаций как одна из форм, обеспечивающая педагогически эффективное познавательное воздействие.

Характеристика, сущностная особенность или формула интерактивных форм – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия плюс эмоциональное, духовное единение участников. Другими словами, под словом «интерактивный» понимается совместная деятельность, установление диалога. А под «интерактивным обучением» понимается обучение, основанное на совместной коммуникации, обучение посредством диалога, отношения «обучающий-обучаемый», «обучаемый-обучаемый», «обучаемый самостоя-

тельно» в следующих форматах: разговор, диалог, обсуждение, совместные действия [95].

Таким образом, интерактивные методы обучения, строящиеся на межличностных взаимоотношениях, удовлетворяют парадигму современного образования, направленную на «развитие личности». Вместе с тем, интерактивные методы не только формируют активность восприятия и личностную значимость в обучении, но и развивают их.

Отличием интерактивных методов обучения от методов традиционного обучения являются использование жизненного опыта, раскрытие личностных и профессиональных способностей через анализ и систематизацию информации.

Посредством интерактивных методов студенты осваивают следующие компетенции:

- готовность и способность к критическому мышлению;
- рефлексивные способности;
- способность к анализу и оценке своих идей и действий;
- самостоятельное понимание, всесторонний анализ и умение отбирать информацию;
- способность к самостоятельному формированию нового знания;
- готовность к активному участию в дискуссиях, способность отстаивания своего мнения;
- способность к принятию решений и возможность решения сложных вопросов.

Поэтому в процессе интерактивного обучения студенты должны быть готовы к следующим действиям:

- совместная работа;
- активность с позиции восприятия, коммуникативности и социальности.

В процессе интерактивного обучения обучающийся учит формулировать свое мнение, правильно передавать свои мысли, обосновывать свое мнение, вести дискуссию, слушать других, уважать и считаться с другими мнениями и точками зрения.

Виды работ в интерактивном обучении:

- совместная работа (в парах, группах и коллективе);
- ролевые и деловые игры, дискуссии;
- работа с различными источниками информации (книги, лекции, интернет, документы, музеи);
- презентации;
- тренинги;

- интервью;
- опросы и т.д. [96].

Сегодня имеются различные классификации интерактивных методов. Интерактивные методы классифицируются по различным видам: с точки зрения содержания, применения, по технологическим характеристикам и т.д. Преподаватели используют такие интерактивные методы, как: «мозговой штурм», синквейн, кластер, технология RAFT и др. Все методы предлагаем рассмотреть по классификации М.М. Новик [96], представленной в таблице 6.

Таблица 6

**Классификация интерактивных методов обучения
(по М.М. Новик [96])**

| Название | Виды |
|-------------------------------|--|
| Имитационный | Проблемные лекции |
| | Проблемные семинары |
| | Тематические групповые дискуссии |
| | Мозговые штурмы (breinstorming) |
| | Круглый стол |
| | Педагогические игры-упражнения |
| | Стажировка |
| Имитационный а) не игровой | Разбор реальных ситуаций (кейс-стади) |
| | Имитационные упражнения |
| | Тренинги |
| б) игровой | Ролевые игры |
| | Деловые игры 1) Учебные игры - блиц-игры - мини-игры - игровые занятия на компьютере |
| | Производственные игры - проблемно-деловые игры |
| | Проектирование в виде игры |

Как мы уже установили, интерактивное обучение основано на организации человеческих взаимодействий и отношений. К методам интерактивного обучения относятся ролевая игра, деловая игра, тренинговые формы обучения, в том числе «мозговая атака».

Деловая игра (таблица 7) представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, моделирование таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого.

Таблица 7

Структурная схема деловой игры

| | | | | | |
|--------------------------|---------------------|----------------------------------|--|--------------------|-------------------------|
| Методическое обеспечение | Игровая модель | | | | Техническое обеспечение |
| | Игровые цели | Комплект ролей и функций игроков | Сценарий игры | Правила игры | |
| | Педагогические цели | Предмет игры | Графическая модель взаимодействия участников | Система оценивания | |
| | Имитационная модель | | | | |

Игровая модель задаёт социальный контекст и представляет собой работу участников деловой игры с имитационной моделью.

Имитационная модель – прототип модели, она задаёт предметный контекст деятельности специалиста в учебном процессе.

Предмет игры – это предмет деятельности участников игры, он зависит от моделей специалиста и представляет собой перечень явлений, требующих компетентных действий.

Сценарий игры – это вербальная и графическая форма предметного содержания, отражающая последовательность и характер действия игроков и ведущих. Элементом сценария является описание конфликта или противоречия, заложенного в игру.

Графическая модель ролевого взаимодействия участников отражает количественный и качественный составы участников, их связи, взаимодействия, пространственное расположение игроков и оказывает большую помощь ведущему и участникам игры.

Комплект ролей и функций игроков должен отражать профессиональные и социально-личностные отношения. Иногда для стимулирования игровой ситуации вводятся игровые роли. Чем выше профессиональный уровень разработчика, тем удачнее будет комплект ролей.

Правила игры отражают характеристики процессов, существующих в прототипах моделей моделируемой реальности.

Таким образом, можно отметить множество видов интерактивных методов. Мы посчитали нужным выделить отдельно метод кейс-стади.

Кейс-стади (case-study) – эффективный метод, формирующий навыки осуществления выбора и принятия решения. Метод основан на практическом анализе конкретных ситуаций и их повторе в максимально схожем к реальности виде. Потому метод кейс-стади иногда называют методом «реальных учебных ситуаций» [97].

В переводе с английского языка слово «кейс» означает ситуацию, случай. Иными словами, слово «кейс» описывает, характеризует определенную ситуацию; характеризует историю и результаты развития конкретного субъекта (например, фирмы, предприятия, учреждения, организации и т.д.).

Кейс-стади объединяет в единую и сложную систему различные методы и способы. В этом ряду выделяются следующие способы совместной работы:

- мозговой штурм;
- моделирование;
- дискуссия;
- обсуждение и системный анализ;
- деловые и ролевые игры;
- практика;
- проблемный метод;
- способы письма [98].

Цель кейс-стади – направление студентов на следующие действия:

- анализ любых теоретических сведений и информации;

- определение основных проблем;
- нахождение альтернативных путей решения проблем (ситуация – ситуация с разными решениями и альтернативами);
- выбор самого эффективного решения посредством сравнения, анализа;
- планирование своих действий.

Кейс-стади дополняет теоретическое содержание дисциплины всесторонним рассмотрением практических вопросов. Метод кейс-стади прививает студентам умения находить правильные решения возможным в будущем ситуациям и проблемам через поиск решений моделируемых проблем [99].

Метод кейсов впервые стал использоваться в начале XX века при обучении студентов университетов Европы по дисциплинам права и медицины. Он признавался способом исследования ситуаций в правовой и медицинской практике. На основе данного метода студенты строили самостоятельную работу: для исследования практической ситуации студенты были вынуждены изучать большое количество теоретических сведений.

В 1910 году американский профессор Копленд (Copeland) начинает использовать кейс-стади в качестве метода бизнес-обучения. А в качестве самостоятельного метода бизнес-обучения кейс-стади стал применяться в 1920 году на базе Гарвардской школы бизнеса (США). Первый сборник кейсов под названием «The Case Method at the Harvard Business School» был опубликован в 1921 году.

На сегодняшний день сформированы две основные школы кейс-стади: американская (Гарвардская школа) и западноевропейская (Манчестерская школа). Их различия только в объеме и в позициях принятия правильного решения:

1) американская школа (объем кейсов 20-25 страниц и приложения и иллюстрации на 8-10 страницах), в 1,5-2 раза объемнее, чем у европейской школы;

2) если Гарвардская школа требует от студента поиска единственного правильного решения, то в европейской школе – количество кейсов не ограничивается одним, их множество; самое главное: студенты должны обосновать свои решения и взгляды с теоретической точки зрения, а также доказать их правильность; в европейской школе преподаватель поддерживает полноту взглядов и развитие дискуссии, но при этом он не подталкивает студентов к правильному решению кейса.

Определение кейсов приводится в 1954 году в издании Гарвардской бизнес-школы: «метод обучения, построенный на дискуссиях студентов и преподавателей по бизнес-проблемам и ситуациям. Ситуации в качестве примеров актуальных проблем бизнеса приводятся в письменном виде. Студенты их самостоятельно изучают и рассматривают. Такая работа студентов в последующем становится основой для дискуссий в аудитории под управлением преподавателя и основой для диспутов. Таким образом, метод Case-study состоит из специально подготовленных учебных материалов и специальных технологий использования данных материалов в учебном процессе» [100].

Главный принцип кейс-стади сводится к тому, что «поиск истины дороже самой истины», поэтому данный метод рассматривает обучение как исследовательский процесс. Его основу составляют решение проблемы, обсуждение и дискуссии, то есть принятие решений является его главным инструментом.

Кейс-стади объединяет в единую и сложную систему различные методы и способы. В этом ряду выделяются следующие способы совместной работы:

- мозговой штурм;
- моделирование;
- дискуссия;
- обсуждение и системный анализ;
- деловые и ролевые игры;
- практика;
- проблемный метод;
- способы письма.

Вместе с тем, можно выделить и другие преимущества кейс-стади:

1. Студент в процессе обучения приобретает свободу выбора преподавателя, дисциплин, способов обучения, заданий и путей их решения.

2. Преподаватель в процессе обучения не передает студентам всего объема теоретических сведений, а только останавливается на основных понятиях и контролирует использование теории на практике.

3. Формируются навыки самоуправления у студентов, они учатся эффективно работать с информацией, выбирать из огромного объема необходимую для себя информацию, а также

принимать решения, посредством этого привыкают брать на себя ответственность и планируют свои действия.

4. Укрепляются эффективные взаимоотношения и сотрудничество между преподавателем и студентом; преподавателем учитываются потребности и особенности каждого студента, акцентируется внимание на положительных способностях студента.

5. Студент познает не абстрактные знания, а посредством рассмотрения приводящих к конкретному результату проблем, формирует навыки исследования и анализа ситуаций, встречающихся в жизни (профессиональной практике).

6. Студент привыкает к доказательству своего решения, правильной оценке всех альтернативных решений, принятию и учитыванию мнений других участников обсуждений.

7. Студент обеспечивается всеми необходимыми для решения проблем наглядными материалами (научной литературой, статьями, видео- и аудиокассетами, CD-дисками, продукция компаний, рассматриваемых в кейсе).

В процессе обучения по методу кейс-стади необходимо учитывать следующие правила:

– Проблемная ситуация не ограничивается одной темой или содержанием одной дисциплины. Как правило, она тесно связана с проблемами и вопросами других дисциплин. В кейс-стади студенты должны продемонстрировать навыки нахождения междисциплинарных связей.

– Студент должен показать понимание заключений, идей и способов, охарактеризованных в программе дисциплины, а также навыки их использования при анализе конкретной ситуации и выработке рекомендаций. Обучающий должен быть готовым к нескольким путям интерпретации проблемной ситуации.

– В ситуации может быть несколько нерешенных проблем, поэтому студенты после нахождения решения одной проблемы должны заниматься поиском и определением направлений анализа других проблем.

– В целях доказательства правильности своих решений и предложений студенты должны привести примеры из своей личной практики.

Таким образом, в условиях развития индустриального общества и интерактивных взаимоотношений, перехода в формат информационного общества, позволяющий реализовать

подобные взаимоотношения, важно эффективно использовать интерактивные методы обучения, которые позволят подготовить квалифицированных, конкурентоспособных, образованных, интеллектуально развитых специалистов.

4.2. Элементы известных технологий как структурные составляющие технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса

Технология обучения – это последовательная система действий педагога, связанная с решением педагогических задач, планомерное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Технологии профессионального обучения создают такое образовательное пространство, в котором формируется самоактуализирующаяся личность, т.к. последовательное, поэтапное включение студентов в профессиональную деятельность способствует развивающему процессу перевода студента из объекта педагогического воздействия в субъектную позицию, смене управления извне на самоуправление.

В современной педагогической науке наблюдается длительно продолжающаяся дискуссия относительно использования понятия «технология»: не сформулировано его однозначное и единообразное толкование, не установлено четкого и однозначного разграничения дефиниций «образовательная технология» и «педагогическая технология», обсуждается корректность использования данных понятий, правомерность отождествления и взаимозаменяемости терминов в образовательной теории и практике [101].

В рамках данной монографии постараемся кратко обозначить нашу авторскую позицию по данному вопросу, не детализируя рассуждения. Нам представляется достаточно обоснованной позиция А.Н. Дахина, согласно которой понятие образовательной технологии «является предельно широким, оно может описывать любые технологии, применяющиеся в различных подсистемах образования: управлении, материальном обеспечении, финансовых, повышении квалификации, подготовке кадров, учебном процессе образовательных учреждений различного типа», при этом «понятия технологий обучения, формирования, развития, воспитания и т. д. образуют

множество видовых понятий в классе образовательных технологий. Любая из них является технологией образовательной» [102].

Принимая за основу определение технологии обучения (как процесса), сформулированное П.И. Образцовым [103], под технологией взаимодействия субъектов образовательного процесса мы понимаем последовательность педагогических процедур, операций и приемов, составляющую в совокупности целостную дидактическую систему, реализацией которой в процессе высшего образования достигается формирование компетенций, опыта практической деятельности обучающихся, обеспечивающих их готовность и способность к осознанному профессиональному становлению и успешному освоению образовательных программ через эффективное взаимодействие с личностью преподавателя и другими обучающимися. Формирование делового, личностного, учебного и др., но при этом эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса порождает их ценностно-смысловое, этно-культурное, социальное, личностное взаимообогащение, способствует развитию умений точно и четко выражать мысли, противостоять заражению сленгом и субкультурными элементами и др. позитивные изменения в психике всех взаимодействующих субъектов.

Но на данный момент в образовательном пространстве вуза до сих пор наблюдается противоречие: с одной стороны, современный преподаватель вуза владеет достаточным арсеналом технологических средств обучения, а с другой – обнаруживается недостаточное теоретическое и методическое осмысление необходимости дифференциации образовательных стратегий, технологий обучения в зависимости от этапа становления субъектной позиции обучающихся, от уровня готовности самих студентов включаться в образовательное взаимодействие в рамках той или иной технологии [104].

Практика нашей образовательной деятельности дает основание считать, что наиболее полно обозначенным признакам образовательной технологии и новым функциям высшего образования отвечают следующие интерактивные технологии: игровые технологии (деловая учебная игра, имитационная игра, организационно-деятельностная игра, ин-баскет, ассесмент-центр), технология проектного обучения (исследовательский,

практико-ориентированный, социальный, творческий проекты), деятельностные технологии (технология проблемно-диалогового обучения, ситуационного обучения (Case-study), технология развития критического мышления, технология продуктивного чтения), технологии саморегулируемого учения (когнитивно-ориентированные, деятельностно-ориентированные), витагенные технологии обучения.

Кроме того, продуктивности взаимодействий субъектов образовательного процесса в рамках практико-ориентированного обучения способствуют технологии дифференцированного обучения, технология концентрированного обучения, технология модульного обучения, технология совместного (коллаборативного) обучения. Данные технологии преемственны и взаимодополняемы. Их элементы вполне гармонично вписываются в разрабатываемую нами технологию взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Вместе с тем для обеспечения качества образовательного процесса в вузе можно дифференцировать технологии на 4 группы, которые, с одной стороны, имеют четкую целевую направленность, а с другой стороны, взаимосвязаны между собой, в общей системе подготовки будущих специалистов:

- технологии контактного взаимодействия, предполагающие непосредственное взаимодействие педагога и студента;
- дистанционные технологии;
- технологии организации самостоятельной работы студентов;
- технологии организации научно-исследовательской деятельности.

Выбор технологии внутри каждой группы обусловлен проблемно-ориентированным анализом, а также степенью погружения студентов в учебную и профессиональную деятельность.

Для повышения эффективности и качества образовательного процесса необходимо учитывать стартовые возможности первокурсников в развитии общеучебных умений и навыков, способности к саморазвитию, рефлексии, ну и, конечно, профессиональную направленность. Проведение педагогической диагностики позволяет выстраивать разные образовательные траектории для студентов, что обеспечивает обучающимся успешность деятельности, а сам процесс обучения делает более продуктивным. Одним из негативных факторов, влияющих на

адаптацию первокурсников к учебной деятельности, является неумение студентов работать с большим объемом информации.

В этом случае особый интерес для нас вызывает технология развития критического мышления, т.к. она имеет свои специфические особенности: возможность работать с большим объемом информации, опора на высокий уровень самостоятельности студентов в учебном процессе; организация поиска аргументов для решения проблемы; непринятие сведений на веру. При этом поиск аргументированных ответов происходит на основе рефлексии, выявления неизвестного.

В США с 80-х годов, а в европейских странах с 90-х годов прошлого столетия развитие критического мышления стало одной из основных целей образования. В качестве основного инструмента для организации активного обучения в рамках педагогической технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо», разработанной в середине 90-х годов американскими преподавателями (Дженни Д. Стилл, Кертис С. Мередит, Чарлз Темпл и Скотт Уолтер), рассматривался прием инсерт [94].

Сама технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» состоит из нескольких фаз:

- 1) вызов (то, что воспитанник уже знает по теме);
- 2) осмысление (что узнал);
- 3) рефлексия (отбор информации).

Особо хотелось бы остановиться на фазе осмысления, где, как уже было выше сказано, главным приемом является инсерт – работа с информацией с разметкой или маркировка текста с его разметкой.

Фаза осмысления после фазы «вызов» имеет цель систематизировать знания по теме, дать возможность осмыслить материал, т.е. приведение информации в логический порядок, кроме инсерта предполагается чтение с остановками, перекрестная дискуссия, прием «ЗХУ» – знаю, хочу узнать, узнал.

ИНСЕРТ – звуковой аналог условного английского сокращения (INSERT – Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking) [105], буквально переводится как интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления, или самоактивизирующаяся системная разметка для эффективного чтения и размышления.

Данный прием в лекции предполагает смысловой анализ текста, актуализацию имеющихся знаний, реализуется в четыре этапа и может сопровождать всю лекцию:

1 этап: Обучающимся предлагается система маркировки текста, чтобы подразделить заключенную в нем информацию [105] следующим образом:

«V» – «галочкой» помечается то, что им уже известно;

«-» – знаком «минус» помечается то, что противоречит их представлению;

«+» – знаком «плюс» помечается то, что является для них интересным и неожиданным;

«?» - «вопросительный знак» ставится, если что-то неясно, возникло желание узнать больше.

2 этап: Читая текст, студенты должны пометать соответствующим значком на полях отдельные абзацы и предложения. Знакомство с текстом и его маркировка могут производиться в течение всей лекции, при этом лектор может давать свои комментарии по ходу чтения.

3 этап: Обучающимся предлагается систематизировать информацию, расположив ее в соответствии со своими пометками в следующую таблицу [105]:

| № п/п | V | + | - | ? |
|-------|---|---|---|---|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |

4 этап: Последовательное обсуждение каждой графы таблицы. Работая над заполнением таблицы, студенты выявляют свои представления или более конкретные знания по изучаемой теме, и это помогает им прийти к новому знанию.

Предметная область использования данного приема, помимо лекции: учебные тексты с большим количеством фактов и сведений [94], он позволяет обучающимся отслеживать собственное понимание информации; напомним, что под «текстом» также подразумеваются речь и видеоматериал. Прием способствует развитию у студента аналитического и критического мышления, для преподавателя служит средством отслеживания понимания материала.

Предложенные значки могут быть заменены другими символами по вашему усмотрению. Например, вместо «+»

можно использовать «!», вместо «V» можно использовать «:» (обозначающее слово «поясняю»), главное – использовать четкие критерии ранжирования информации.

Этапы ИНСЕРТА соответствуют трем стадиям развития критического мышления: вызов, осмысление, рефлексия [105].

Метод проектов – это совокупность приемов и действий обучающихся в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения определенной проблемы, значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта. Каковы же основные требования к использованию метода проектов в полиязычных группах? Это, прежде всего, наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения в полиязычной среде (на основе коммуникации, взаимодействия и сотрудничества).

Вместе с тем от преподавателя требуется необходимость затрат большого количества времени на индивидуальную работу с каждым студентом при отсутствии специально отведенного времени в ходе учебной деятельности, а также существует опасность постановки нереальной для данного студента задачи и др. Студенты, как правило, затрудняются в определении ведущих целей и задач, в выборе оптимальных путей решения проблемы при наличии альтернативы, в аргументировании и осуществлении выбора, в объективном оценивании результатов проектирования и т. д. И, конечно, дополнительная нагрузка на студента в связи с выполнением проекта, которая может привести к нарушению общего учебного процесса.

Мы придерживаемся в своей работе формулы: «Проект – это 6 П»: проблема – проектирование (планирование) – поиск информации – продукт – презентация – портфолио. В полиязычной группе это особо оптимально, т.к. поиск информации осуществляется вне одного языкового поля. Основное требование на данном этапе: найти как можно больше современной литературы по данной проблеме на разных языках. Это позволяет развить наглядное восприятие языковых единиц, запомнить названия психологических понятий, феноменов и явлений на разных языках. А на этапе презентации услышать о проблеме (и увидеть ее понимание) на разных языках.

В нашей практике преподавания психологических дисциплин нами широко используется модификация приема ИНСЕРТ – лекция-инсерт, сновной организационной задачей которой является отслеживание восприятия обучающимся изученного материала, поддержка их активности и интереса к более сложному по содержанию учебному материалу. Также графическая форма работы, в отличие от устной (когда студентам можно и отсидеться), делает лекцию увлекательной и насыщенной. Т.е., повышает эффективность лекции, учитывая то, что некоторые студенты на занятии (в особенности лекционном) не прикладывают значительных интеллектуальных усилий, а предпочитают дожидаться момента, когда другие выполнят предложенную задачу (например, обобщения услышанного материала, конкретизации приведенной преподавателем информации и т.п.).

Инновационность данной формы занятия, на наш взгляд, заключается в том, что еще до организации основной работы в рамках чтения лекции она помогает понять, что можно сказать по данной теме, позволяет систематизировать уже имеющиеся знания.

Немаловажным аспектом при проведении лекции-инсерт является систематизация всей информации (темы, раздела или модуля) с помощью графического варианта «метода свободных ассоциаций». Это необходимо для того, чтобы они смогли, с одной стороны, увидеть собранную информацию в «укрупненном» категориальном виде, при этом в эту структуру могут войти все мнения: «правильные» и «неправильные». С другой стороны, упорядочивание и графическое изображение мнений позволит увидеть противоречия, нестыковку, «непроясненные» моменты, которые и определяют направления дальнейшего поиска в ходе изучения новой информации. Причем для каждого из обучающихся эти направления могут быть индивидуальными. Студент или магистрант сможет определить для себя, на каком аспекте изучаемой темы он должен заострить свое внимание, а какая информация требует только проверки на достоверность.

Можно использовать приём ИНСЕРТ не в течение всей лекции, тогда он предназначается для снятия проблемы неосмысленного конспектирования и пассивного прослушивания лекции. Например, во время слушания лекции или просмотра (фильма, презентации и т.п.) необходимо делать на полях пометки, а после этого заполнить таблицу, схему (или «пустое

пространство») на специальном бланке. При этом преподавателем на инсерт-бланке (или карточке) могут быть даны «частично заполненные» схемы или таблицы (для логического осмысления информации и соотнесения готовых знаний с новыми), или же представлены «пустые» графы для самостоятельного заполнения (в целях формирования большей внимательности на лекции и активности восприятия).

Например, одной из важных форм организации эффективного личностного взаимодействия является смысло-поисковый диалог, он направлен на формирование у обучающихся своей субъектной картины мира, в отличие от однозначных «программных» представлений.

Следующим приоритетным направлением работы с первокурсниками, выделенным на основе проблемно-ориентированного анализа, является развитие профессиональной направленности. Раскрытие увлекательного мира педагогической профессии реализуется не только традиционными лекциями и практическими занятиями. Бинарная лекция, на которой одновременно выступает и преподаватель от кафедры и педагог-практик, позволяет студенту увидеть прикладной характер своей будущей работы. Лекции с запланированными ошибками и лекции пресс-конференции формируют у студентов критическое мышление, а участие в эвристических беседах и учебных дискуссиях учит проявлять свою точку зрения. К концу года, участвуя в продвинутой лекции, студент проявляет рефлексивность учебной деятельности. Увидеть педагогическую действительность через художественные образы в кино или литературе позволяют технологии медиаобразования. Первоначально просмотр специально подобранных фильмов ориентирован на адаптацию первокурсников, их сплочение, а в дальнейшем, в рамках таких дисциплин, как: «Общая педагогика», «Социальная психология», «Педагогические основы социализации», работает тематический кино клуб, например по проблеме «Образ семьи в современном кинематографе». Просмотр фильмов позволяет студентам осознать особенности детско-родительских отношений, причины внутрисемейных конфликтов. Обсуждение со студентами актуальных проблем, например насилие в современном обществе, очень важно в становлении будущих психологов, социальных педагогов, учителей. Свою позицию студенты

обозначают при обсуждении в социальных сетях, а преподаватель может увидеть общие тенденции в группе.

И еще одной эффективной технологией развития рефлексии и способности к децентрации выступает технология витагенного образования, основой которой является опора на личный опыт студентов. Создавая ситуацию успеха для студентов, необходимо научить их создавать условия для формирования эмоционального благополучия ребенка посредством успешной деятельности. Метод неоконченных предложений позволяет вспомнить, какие эмоции испытывает ребенок в разных учебных ситуациях, а в дальнейшем обсуждении студенты предлагают варианты создания эмоционально комфортной образовательной среды в учебном пространстве дошкольного образовательного учреждения или школы.

В период обучения важно сформировать у будущих педагогов практико-ориентированные компетенции. Эффективными в данном случае являются имитационные игровые технологии, которые позволяют инсценировать ситуации профессиональной деятельности.

Кроме того, на выпускных курсах целесообразно использовать технологии проектной деятельности, как индивидуальной, так и коллективной. Выполнение совместных межкафедральных или междисциплинарных проектов формирует у студентов осознание важности коллективных способов взаимодействия в своей будущей профессии.

В век компьютерных технологий, безусловно, необходимо использовать потенциал дистанционных форм образования, которые позволяют не только дифференцировать освоение программы на базовый и продвинутый уровень, но и индивидуализировать работу с каждым студентом. По каждой дисциплине студент может получить всю необходимую информацию в доступном формате и в удобное время. Дистанционно можно проработать содержание лекций, потренироваться в выполнении заданий, и даже осуществить самоконтроль, пройдя разные уровни тестирования. Все это формирует у него субъектную позицию в учебной деятельности, развивает самостоятельность.

При организации самостоятельной работы студентов меняются позиции участников образовательного процесса. Преподаватель осуществляет надпредметное консультативное сопровождение студента в теоретическом обучении и выступает

органайзером образовательно-профессиональной деятельности. Студент осуществляет рефлексию учебной и профессиональной деятельности на основе субъектной позиции. При этом важно научить студентов правильно выбирать запрос к педагогу: информационный, ресурсный, технологический или психологический. В рамках этой группы технологий используются 3 модели консультирования: экспертное (оценка работ, выполненных студентами), проектное (сопровождение учебно-исследовательской, научно-исследовательской работы и проектов студентов) и процессное (сопровождение студента при реализации им образовательной программы). Поступательное развитие от познавательной деятельности на первом курсе через учебно-исследовательскую и проектную деятельность к собственно научно-исследовательской работе также основывается на дифференциации по степени самостоятельности и активности студентов в исследовании.

Следующей важной и значимой в нашем опыте преподавания формой взаимодействия с обучающимися является включение учебных задач в контекст жизненных проблем.

Необходимо также отметить, что многие психологические техники и методы являются особо оптимальными для создания взаимопознавательной и «взаимопонимательной» атмосферы учебного занятия в полиязычных группах:

1. Методы усиления регулирующих функций психики, направленные, в первую очередь, на развитие эмоционального самоконтроля, улучшение саморегуляции в процессе взаимодействия.

2. Методы нормативно ценностной коррекции, позволяющие вырабатывать соответствующее конечной цели «самоактуализирующее» поведение, корректировать дезадаптацию в образовательном процессе, возникшую на фоне личностного непонимания, развивать и совершенствовать рефлексию, развивать умение преодолевать стрессовые ситуации в обучении.

Целесообразное использование современных образовательных технологий позволяет перейти от обучения к учению, расширить спектр видов продуктивной образовательной деятельности студентов, при этом обучение базируется на индивидуально-дифференцированном подходе и позволяет развивать

личностные качества и профессиональные способности будущих специалистов.

Можно сказать, что реализация предлагаемой модели интеграции взаимодействия субъектов образовательного процесса и элементов новых образовательных технологий – это своего рода личностно-ориентированная педагогическая технология, основанная на персонализации (адекватном включении в процесс взаимодействия личностного опыта всех его субъектов).

Таким образом, учитывая многоаспектность профессионального самосознания будущих специалистов (при нынешней вузовской подготовке), мы посчитали, что современная образовательная технология требует не столько классической логики «или/или», сколько диалогической – «и/и». В связи с этим в разработанной нами технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса будут заложены способы налаживания межпарадигмальных и межпредметных диалогов, чтобы обучить диалогу как взаимообогащению и развитию.

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

5.1. Сущность и структура технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса

При разработке технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса мы не только интегрировали процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса и элементы новых образовательных технологий (что позволило нам выстроить содержание личностно-ориентированной педагогической технологии, основанной на персонализации – адекватном включении в процесс взаимодействия личностного опыта всех его субъектов), но и изучили опыт многих стран в подготовке специалистов, проанализировали их ошибки и достижения.

Так, проводя гуманитарную экспертизу локальной образовательной практики на одном из психологических факультетов, белорусские исследователи выявили рассогласование в позициях студентов, преподавателей: относительно личности студента, его субъектности; Интернета как помехи и помощи в образовании; власти преподавателя или студента; профессионального тренинга или общегуманитарной подготовки; экзамена как результата обучения или формальной процедуры. Неудовлетворенность субъектов образовательного процесса формирует их преднастройки к учебно-профессиональной деятельности, затрудняет понимание друг друга. Решение данной проблемы возможно через взаимную координацию и диалог, факультетские семинары позволят легализовать педагогические инициативы [106].

Они отмечают, что разноуровневые и вариативные задания отчасти помогают снять противоречия разной мотивации и способностей обучающихся. Лучшим контекстом для объединения усилий обучающихся является совместная деятельность: в

построении «дерева проблем», разработке практических задач, создании и реализации проектов. Каждый из участников находит посильную задачу, обогащается в диалоге. Совместное проектирование учебной траектории курса преподавателем и студентами является желаемым ориентиром развивающего личностно-ориентированного и дифференцированного обучения. Вместе с тем необходимо помнить о принципах целостности и системности в подготовке специалиста, что требует выверенной расстановки акцентов в разных дисциплинах, разнообразия, последовательности и связанности используемых форм и методов, исключения неоправданных повторов, сохранение баланса между традиционными и инновационными решениями [106, с. 89].

Если говорить о диалоге, то необходимо вспомнить, что диалогическая философия образования (М. Бубер, М. Бахтин) утверждает: развитие личности происходит в поле взаимодействия смыслов, поэтому необходима встреча двух личностей, создающая смысловое поле личностного роста. В этой связи представляется важным подчеркнуть значимость для нас двух основных идей этого направления:

1) в условиях современной общественной и деловой жизни к числу наиболее востребованных профессионально-значимых качеств (во всех сферах деятельности, но особенно в сфере практической психологии) относятся диалогизм личности, ее внутренняя сложность и разнообразие переживаний, связанных с осознанием себя как субъекта жизненного пути;

2) переживания личности актуализируются ее включением в диалогические отношения, которые должны быть основной формой социальных взаимодействий в системе образования.

Согласно этим идеям, единственным мостиком, преодолевающим разрыв между сознанием одного человека и сознанием другого, является диалог. Обучение (система формирования разнообразных компетенций) без учения (познавательная активность студента по освоению нового) невозможно. И в этой связи отдельные исследователи особо подчеркивают, что обучение и учение согласуются только в диалогическом взаимодействии участников процесса обучения. При этом данное взаимодействие не является эмоционально и мотивационно нейтральным. Диалогическое взаимодействие – не просто попеременный

обмен репликами, а глубоко личностная, насыщенная переживаниями внутренняя работа каждого субъекта диалога [107].

Именно в диалоге человек осуществляет интериоризацию социального, профессионального опыта, и именно в диалоге он экстериоризирует внутреннюю психологическую жизнь, т.е. переживает, отстаивает свою индивидуальность [108].

Т.е. можно утверждать, что множество конкретных диалогических событий (ситуаций) в своей совокупности приводят к формированию «коллективного наставника», «обобщенного другого» (Дж. Мид) или «вращенного другого» (Д.Б. Эльконин), что очень важно для выделения сущностных значений реализации разработанной нами технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Опыт отдельных стран показал нам, что также в рамках нашей технологии должна быть реализована поликультурная составляющая, т.к. для успешного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса необходимо формирование умений и навыков толерантного поведения через учебный диалог, поликультурную коммуникацию, опыт совместной социальной деятельности, также необходимо обучение стратегии поведения в работе с обучающимися из семей с разным социально-экономическим статусом [109].

Содержательная сущность такой работы определяется знанием этнопсихологических особенностей контингента обучающихся:

- интеллектуальные (степень тяготения к логике западного или восточного типа, широта и глубина абстрагирования, скорость мыслительных операций, характер организации мыслительной деятельности);
- познавательные (глубина восприятия, полнота и оперативность представлений, целостность восприятия, яркость и живость воображения, активность и избирательность восприятий, концентрация и устойчивость внимания);
- эмоциональные (динамика протекания чувств, особенности выражения эмоций и чувств);
- волевые (специфика этноустановки на волевою активность, устойчивость волевых процессов, длительность волевых усилий).

Последнее свойство, на наш взгляд, наиболее важно для понимания специфики работы с каждым студентом, что естественно обеспечивает эффективность учебной работы.

Также очень важно для преподавателя знать пространство ближайшего окружения студентов, оно может характеризоваться наличием этнических стереотипов, которые при возникновении напряженности в отношениях между нациями становятся более отчетливыми и враждебными; стереотипы трудно модифицируются и управляют в условиях конфликта [110].

Исследование В.Ф. Агеева [110] доказало целесообразность использования в образовательном процессе технологии пошагового формирования поликультурной позиции. Суть реализации такой позиции состоит в том, что решающим фактором являются специально организованные встречи с иными культурами не в стихийной социальной среде, а в специально организованном педагогическом пространстве, которое позволяет целенаправленно создавать условия для протекания успешного поликультурного диалога. Технология пошагового формирования поликультурной позиции включает несколько этапов (шагов):

1 этап. Организация встреч и бесед во время экскурсионных поездок, туристско-краеведческих экспедиций, полевой практики с носителями другого культурного опыта, иных ценностей и стереотипов поведения: беженцами из других республик, обитателями православных скитов и монастырей.

2 этап. «Проблематизация сознания»: включение в работу через систему вопросов эмоционально-мотивационной сферы, вызывающих желание оценить традиции другого народа, интерпретировать поведение его представителей, вызвать сомнения/уверенность в адекватности собственной оценки иной культуры.

3 этап. Организация групповой коммуникации: ролевых игр и дискуссий, когда обучающиеся берут на себя роль носителей других культур, пытаются интерпретировать особенности поведения с позиций человека другой национальности.

4 этап. Осмысление своих действий, ощущений, своей позиции в результате приобретенного опыта. Критическое рефлексирование своих действий и поступков с целью выявления собственной предубежденности или предвзятого мнения. Таким образом, подготовка педагогов к работе в поликультурной среде

требует хорошего знания особенностей этнических стереотипов, базовых направлений работы с детьми; выработку умений и навыков формирования поликультурной позиции, толерантного поведения через предметно-пространственную среду, учебный диалог, поликультурную коммуникацию; знание стратегии поведения с детьми из семей с разным этническим и социально-экономическим статусом; владения технологиями формирования поликультурной позиции.

Для нас также был интересен опыт негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Университет Управления «ТИСБИ» (Россия, г. Набережные Челны), на базе которого в сентябре 2014 года был организован эксперимент по формированию профессиональных компетенций студентов в области социального взаимодействия. Диагностический этап эксперимента проводился с применением методики диагностики эффективности коммуникаций (модифицированный вариант анкеты А.А. Леонтьева) и методике диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК). Формирование профессиональных компетенций студентов в области социального взаимодействия проводилось с сентября 2014 года по февраль 2015 года. Разработанная программа формирующего эксперимента была направлена на интенсификацию социальных контактов студентов юридического факультета с представителями городских и региональных теле- и радиоканалов, с руководителями городских организаций, местного самоуправления, подготовку и проведение студенческих научно-практических конференций и семинаров, разработку и реализацию социально-значимых проектов как внутри университета, так и в городских и региональных мероприятиях. Кроме того, был организован цикл тренинговых занятий со всеми участниками эксперимента: «Тренинг личностного роста», «Тренинг общения», «Тренинг лидерских качеств», «Формула успеха», «Формирование команды» [111]. Для разработки содержания технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса, в особенности для нас, были значимы авторская программа социального взаимодействия и проведенное исследование особенностей эффективности коммуникаций и коммуникативной социальной компетентности.

Вместе с тем, современный рынок труда ясно показывает, что преимущество имеют те выпускники вузов, личностный и

профессиональный опыт которых позволяет интегрировать индивидуальное мировоззрение с представлениями о ценностях, характерными для их сферы профессиональной деятельности, поскольку они быстрее включаются в работу, а период их адаптации значительно сокращается. В связи с этим мы в нашей технологии в качестве структурного элемента должны включить аксиологический элемент.

Это связано с тем, что молодой специалист в процессе обучения в вузе так или иначе становится субъектом и объектом профессиональной социализации и адаптации, в ходе которой он усваивает основные элементы профессионального мировоззрения и ценности профессионального сообщества. Аксиологический элемент технологии позволит удовлетворить интересы будущего специалиста в самореализации и саморазвитии в профессиональной деятельности путем не только приращения знаний, умений, навыков, полномочий, но и формирования ценностей и норм поведения той профессиональной сферы, в которой он будет работать по окончании вуза.

Это, разумеется, не новшество, т.к. проблема соотношения профессионального и ценностно-смыслового измерения в пространстве личностного развития специалиста рассматривалась в исследованиях В.Д. Брагиной, Л.В. Карпушиной, Ю.В. Варданян, Л.В. Вершининой, О.А. Галстян, Л. А. Головей, Г.А. Гусевой, А.В. Капцова, В.Н. Карандышева, Н. С. Пряжникова, И.Г.Сенина, Ю. Г. Татур, Л. Б. Шнейдер и др.

Ценности есть часть направленности личности. Под аксиологической направленностью личности мы понимаем совокупность ценностей или ценностных ориентаций (каждая из которых уже содержит направленность на объект или субъект), объединенных некоторой общей характеристикой.

Большинство авторов связывают понятия ценности и смысла. Таким образом, ценности, по мнению ученых, это все, что наделено общим смыслом. В сознании личности ценности представлены в виде понятий, способных стимулировать проявление разнообразных чувств, оценок и отношений, побуждений к деятельности. Ценности образуют сложную иерархическую структуру, верхние этажи которой занимают ценности, объясняющие смысл существования, определяющие перспективу жизни человека.

В аксиологии понятие «ценность» соотносится с понятием «культурный смысл», присущий большинству членов сообщества. Формирование личностных ценностей человека – процесс, во многом определяемый социальными условиями и той воспитательной и социализирующей средой, в которой развивается личность (образовательной средой вуза).

В исследовании З.П. Барабановой, посвящённом организации образовательного взаимодействия между педагогом и учащимися [112], выделяется позиция педагога при осуществлении субъект-субъектного взаимодействия, которая предполагает, в первую очередь, проявление ценностного отношения к личности учащегося. В частности, ею упоминаются заинтересованная реакция учителя на предложения, пожелания, замечания (мнение) каждого ученика; «считывание» учителем эмоционального состояния отдельных учеников и реагирование на него; оценка действий учеников (которая отделяется от личного отношения к нему педагога); акцентирование учителем важности мнения и участия каждого в урочной деятельности; акцентирование внимания на позитивных личностных качествах учащихся, их поощрение.

Т.е., можно сказать, в аксиологический компонент буквально «врастается» персонализация, ориентированность на «самость» обучающегося. В соответствии с этим формируется субъектная позиция обучающегося во взаимодействии с педагогом, что предполагает:

– *самостоятельность* – способность к независимым действиям, решениям, проявлению собственной инициативы и в выборе целей, и в выборе способов их достижения; готовность и способность совершать какие-либо действия собственными силами;

– *активность* – стремление ученика выйти за собственные пределы, расширить сферу своей деятельности и общения, действовать за границами требований ситуации и ролевых предписаний, предпочтений;

– *готовность к выбору* как осознание ответственности за результаты и последствия своей деятельности, поведения. Процесс выбора стимулирует самопознание, ответственность за достигнутый результат, личную причастность к жизненным обстоятельствам через определение своих целей и способов их достижения [112].

Таким образом, разработанная технология состоит из пяти структурных элементов:

- 1) совместно-деятельностного (или диалогического);
- 2) поликультурного;
- 3) социально-коммуникативного;
- 4) аксиологического;
- 5) «персонифицированно-самостного» (нацеленность на личностное саморазвитие, самореализацию, самоактуализацию, самотрансенденцию).

В итоге можно сказать, что сущность технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса определяется её нацеленностью на формирование способности использовать эмоциональные и волевые особенности психологии личности, готовности к сотрудничеству; к расовой, национальной, религиозной терпимости, умения погашать и предупреждать конфликты; способности к социальной адаптации, коммуникативности, толерантности; готовности к кооперации с педагогом и обучающимися, к работе в коллективе; готовности к выполнению функций в будущем профессиональном сообществе через реализацию своих личностных и профессиональных потенциалов (т.е. конечным продуктом искомой технологии является самоактуализация обучающегося в учебном и профессиональном сообществах).

5.2. Содержание технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса

При компоновке содержания технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса мы досконально изучили исследования последних пяти лет в данной области.

Так, рассматривая социальную эффективность как естественное следствие личностной эффективности субъектов образовательного процесса, авторский коллектив из Санкт-Петербурга (Алексеева М.М., Антипова Т.Б., Васютенкова И.В., Волга Л.А., Грязнова Т.С., Иванова Е.И., Куценко-Барскова Л.Б., Проничева О.Ю., Сафонова Т.Б., Толстая Е.В. и др.) [113] в качестве одного из инструментов наращивания личностной эффективности субъектов образования видит взаимодействие педагога и обучающихся через системно-деятельностный, исследовательский подход в образовании. Этими же исследователями эффек-

тивность личности представляется как качество ее взаимодействия с собой и окружающим миром [113, с. 7].

При этом авторами обосновывается, что в качестве механизма реализации системы субъект-субъектных отношений выступает диалог (как способ передачи культурного опыта в образовании), при этом диалогическое взаимодействие определяет общую субъект-субъектную направленность образовательного процесса [113, с. 8]. А это, в свою очередь, предполагает наличие специфического межсубъектного пространства, в котором пересекаются индивидуальные смыслы и ценности; это пространство способствует возникновению особых ценностно-смысловых отношений на основе принятия всеми участниками образовательной среды друг друга в качестве абсолютных ценностей (что обуславливает их способность диалогического понимания себя во взаимосвязи с другим и миром культуры, в целом).

Взаимодействие субъектов образовательного процесса состоит из:

- 1) эффективного педагогического взаимодействия;
- 2) межсубъектного взаимодействия;
- 3) межличностного взаимодействия.

В основе эффективного педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, оно, на наш взгляд, является началом социальной жизни обучающихся и формирует субъектность участников образовательного процесса. Сущностью педагогического взаимодействия является прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь. Педагогическое взаимодействие имеет функционально-ролевую особенность, ориентировано на прямое и косвенное воздействие, основывается на вербальных и невербальных способах взаимодействия. Функционально-ролевая сторона педагогического взаимодействия направлена на преобразование когнитивной сферы, на развитие инструментальных и предметных компетенций обучающихся.

Под прямым воздействием понимается непосредственное обращение к обучающемуся, обмен действиями (контроль и коррекция учебной деятельности, если педагог направляет свои усилия на индивидуальную работу со студентом). Суть косвенного воздействия заключается в том, что педагог направляет свои усилия не на самого студента, а на компоненты образовательной среды.

Межсубъектное взаимодействие представляет собой систему взаимосвязей субъектов, которая обуславливает их взаимное влияние.

Межличностное взаимодействие в образовательном процессе возникает тогда, когда педагог, обучающиеся и другие участники образовательного процесса воспринимают в ходе взаимодействия индивидуальные, личностные качества друг друга, влияют на них. Тогда актуализируется аксиологический элемент нашей технологии (см. 5.1). Для этого вида взаимодействия характерны специфические способы общения, выстроенные на понимании, признании и принятии обучающегося как личности, умении стать на его позицию, идентифицироваться с ним, учесть его эмоциональное состояние и самочувствие, соблюсти его интересы и перспективы развития.

Именно такое сочетание трёх видов взаимодействия обеспечивает передачу не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта педагога. В этом случае педагог, взаимодействуя с учащимся, передает свою индивидуальность, реализуя потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у обучающихся. Возможность воздействовать друг на друга и производить реальные преобразования не только в познавательной, эмоционально-волевой, но и в личностной сфере – основное преимущество разрабатываемой нами технологии.

В разделе 1.3 нашей монографии мы попытались смоделировать эффективное взаимодействие, ведущее обе стороны к максимальному развитию личностного потенциала в образовательном процессе вуза. Обратимся опять же к этому материалу: в связи с тем, что в качестве ведущей цели взаимодействия обучающего (педагога) и обучающихся (студентов, магистрантов, докторантов) мы рассматриваем развитие личностей взаимодействующих сторон, то и понятие «взаимодействие» в данном аспекте мы рассматриваем как многогранное и глубокое явление, состоящее из взаимопознания, взаимоотношения, взаимопонимания, взаимных действий и взаимовлияния. Мы в 1.3 обосновали, что все эти составные части или элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Чем лучше знают и понимают друг друга субъекты определенной деятельности (в данном случае – образовательной), тем больше у них возможностей для формирования положительных личных

и деловых отношений, тем эффективнее их совместная деятельность, т.к. больше шансов прийти к согласию, договориться о совместных действиях. В свою очередь, совместные дела обучающихся и обучающихся позволяют лучше узнать друг друга, способствуют усилению их влияния друг на друга.

В качестве механизмов, запускающих эти элементы взаимодействия, мы выделили такие интегративные феномены, как срабатываемость и совместимость.

Срабатываемость – это феномен, характеризующий совместную деятельность людей с точки зрения ее успешности: определяется количеством, качеством, скоростью, оптимальной координацией действий партнеров и основывается на взаимном содействии. Срабатываемость со временем превращается в слаженность и ведет к продуктивности и эффективности учебной деятельности. Для совместимости во взаимодействии ведущим является эмоциональный фактор, влияющий на глубокое понимание и сопереживание партнеров по взаимодействию.

При оптимальной срабатываемости в образовательном процессе главным источником удовлетворения является совместная учебная деятельность, при оптимальной совместимости этим источником служит многосторонний и многоаспектный процесс общения субъектов.

Непосредственным и специфичным показателем эффективности взаимодействия является развитие основных названных нами выше составляющих процесса взаимодействия.

Теперь распишем содержание пяти структурных элементов технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса (представленных в 5.1 нашей монографии): совместно-деятельностного (или диалогического); поликультурного; социально-коммуникативного; аксиологического и «персонализационно-самостного» (представленного нацеленностью технологии на личностное саморазвитие, самореализацию, самоактуализацию, самотрансценденцию).

Совместно-деятельностный (или диалогический) элемент нацелен на развитие личностной и учебной активности учащихся в учебной деятельности. Для этого в рамках любой учебной дисциплины должен делаться упор на использование активных и интерактивных методов и приемов, диалогических технологий, применение которых обеспечивает стимулирование активности, поощрение инициативы; создание ситуаций выбора.

Вместе с тем организация проектной деятельности, диалогизация образовательного процесса создают предпосылки для развития следующих элементов технологии: поликультурного и социально-коммуникативного.

При этом диалогизация образовательного процесса при взаимодействии её основных субъектов означает преобразование позиций ребёнка и взрослого в позиции со-обучающихся, со-воспитывающихся, сотрудничающих людей.

Аксиологический элемент нацелен на формирование гуманистических ценностей, соблюдение морально-правовых норм взаимодействия в образовательном процессе.

«Персонифицированно-самостный» элемент имеет целью актуализацию и обогащение субъектного опыта учеников, а это, в свою очередь, предполагает: обращение к их ранее накопленным знаниям и умениям; стимулирование обучающихся к самостоятельному выбору и использованию различных способов выполнения задания; создание ситуаций нравственного выбора; обращение к версиям обучающихся при поиске вариантов решения познавательной задачи (проблемы); организацию познания через переживание, актуализацию чувственного опыта; формирование жизненной стратегии устойчивого развития личности и индивидуальности в нестабильных условиях общества, на решение жизненных проблем.

При этом в рамках нашей технологии персонификация требует включения во взаимодействие таких элементов личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий, поступков), которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам.

В соответствии с этими элементами, выделим содержательные требования к обеспечению субъектной позиции участников образовательного процесса, что станет *содержательной основой технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса*:

- выстраивание преподавателем (в рамках своей дисциплины) определённой системы деятельности, позволяющей каждому успешно взаимодействовать в непрерывно меняющихся образовательных ситуациях (в том числе, жизненных);
- организация ориентированности функций образовательного процесса на развитие образовательных потребностей, запросов, желаний, интенций, интересов и предметных

способностей обучающихся, что позволит ему успешно не только адаптироваться, но и самореализоваться и самоактуализоваться в жизненных и образовательных ситуациях;

– переструктурирование предметного содержания дисциплин таким образом, чтобы оно, наряду с компетенциями, обеспечивало всестороннее развитие личности и системы ее деятельности;

– организация своеобразного «лично-насыщенного» образовательного процесса, обеспечивающего постоянную включенность каждого участника образовательного процесса в систему отношений (в том числе коммуникативного характера).

Теперь выделим основные технологические аспекты взаимодействия субъектов образовательного процесса. Они теоретически обоснованы в третьем и четвертом разделах нашей монографии. Это: организация совместной деятельности основных субъектов образовательного процесса; преподаватель и студент как основные субъекты образовательного процесса (их технологичность определяется изменением их позиций при использовании данной технологии); организация индивидуально-дифференцированной самостоятельной работы студентов; активные и интерактивные методы обучения в высшей школе (именно они активизируют взаимодействие всех субъектов образовательного процесса) и специфично организованные контроль, самоконтроль и коррекция учебной деятельности (на них подробно мы остановимся в шестом разделе монографии).

Помимо этого, актуальным для внедрения нашей технологии является направление организации взаимодействия субъектов образовательного процесса в сетевых сообществах.

Как показывает наша практика преподавания, целесообразнее всего использовать возможности сетевых сообществ (групп людей, поддерживающих общение и включенных в совместную деятельность посредством компьютерных сетевых средств) не только в учебно-познавательных и информационных целях, но и в целях раскрытия личностных потенциалов всех субъектов в нём участвующих.

Современные сетевые сообщества предоставляют возможность для:

1) создания и обогащения общего содержания образовательного процесса посредством создания: сообщений, новостей и

объявлений, привлекающих внимание всех пользователей портала к размещенной информации; страниц совместного редактирования; записей в блоге, позволяющих организовать совместное обсуждение размещенной информации; цифровых образовательных ресурсов; портфолио личностных и учебных достижений; ссылок на внешние и внутренние ресурсы сети; фотоальбомов и т.д.;

2) организации взаимодействия всех участников сообщества через: обсуждение любого размещенного в сообществе информационного ресурса; обсуждения интересующих вопросов в форуме сообщества; проведение мастер-классов с последующим обсуждением полученных результатов; проведение дистанционных семинаров в рамках сетевого сообщества.

Участие обучающихся в новых формах деятельности позволяет приобретать важные навыки взаимодействия посредством информационных технологий. Кроме этого, в сетевом сообществе каждый обучающийся и педагог может выбрать стиль своего «сетевого» поведения, проявить собственную инициативу: или стать активным участником взаимодействия, или занять позицию наблюдателя деятельности других участников сообщества, при этом «оставаться в проблеме».

В процессе взаимодействия в среде сетевых сообществ участники образовательного процесса имеют возможность найти ответы на многие волнующие их вопросы, развить критическое мышление, проявить свою творческую и профессиональную активность. Этот пункт мы отнесли в нашей технологии к технологическому аспекту, где обучающий и обучающиеся становятся активными субъектами образовательного процесса. На наш взгляд, этот момент отлично отражает изменение позиций и ролевых функций участников современного образовательного процесса, в котором преподаватель уже не является чреовещателем «истины в последней инстанции».

Также нами был учтён такой момент, что образовательный процесс высшей школы на сегодня в большей степени представлен научно-исследовательской работой обучающихся (НИРС, НИРМ, НИРД). Это один из видов учебно-профессиональной деятельности, который рассматривается главным образом как самостоятельная деятельность студентов, магистрантов, докторантов. Однако НИР имеет сущностные черты совместной деятельности, поскольку для нее характерны:

1) организованная система взаимодействия научного руководителя и обучающегося, направленная на достижение целей НИР;

2) совместное определение целей научно-исследовательской деятельности;

3) личностный непосредственный или опосредованный контакт между научным руководителем и обучающимся;

4) пространственно-временное согласование контактов;

5) обмен действиями и информацией;

6) взаимное восприятие;

7) наличие и выполнение функций организации и руководства, контроля и оценки, которые воплощены в лице одного из участников, наделенного особыми полномочиями (Ракитина О.В. [114]).

Система «научный руководитель – обучающийся», в рамках которой осуществляется совместная деятельность, характеризуется тремя важнейшими свойствами коллективного субъекта: 1) взаимосвязанностью и взаимозависимостью членов группы (формирование группового состояния преддеятельности; интенсивность или теснота взаимных связей и зависимостей между индивидами в группе), содержанием или предметом взаимных связей и зависимостей; 2) качеством (или способностью) группы проявлять различные формы совместной активности (общение и взаимодействие в группе, групповые действия, совместная деятельность, групповое отношение, групповое поведение, межгрупповые отношения и взаимодействия и т.п.); 3) качеством (или способностью) группы к саморефлексии (включающее в себя формирование в группе социально-психологического чувства «Мы»; формирование групповых социальных представлений о своей группе, ее когнитивных оценок, суждений, мнений и т.п.; формирование психологической готовности к совместной деятельности; формирование способности адекватно сравнивать и оценивать свою и чужие группы, ориентироваться в социальной среде и адаптироваться к ней).

В структуре совместной деятельности (взаимодействия) выделяют когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты (Ракитина О.В. [114]). Применительно к области НИР когнитивный компонент взаимодействия научного руководителя и обучающегося может быть представлен следующими параметрами: понимание роли и отношений руководства и

подчинения в системе «научный руководитель – обучающийся»; принятие руководства, подчинения и самоорганизации ведомой стороной; восприятие сторонами друг друга и ситуации взаимодействия; поддержка инициативы обучающегося научным руководителем; обратная связь от научного руководителя к обучающемуся; критика научным руководителем действий обучающегося и т.д.

Эмоциональный компонент взаимодействия включает следующие характеристики: стремление обеих сторон к взаимодействию; степень удовлетворенности взаимодействием; психологическая дистанция; преобладающий эмоциональный фон взаимодействия и др.

Поведенческий компонент включает в себя: пространственно-временные характеристики контактов; степень согласованности действий в системе «научный руководитель – обучающийся»; наличие и особенности вербального контакта; характер невербального реагирования и др.

Также в системе «научный руководитель – обучающийся» можно выделить две основные сферы: профессиональную (деловую) и межличностную. Важной характеристикой профессиональных сторон взаимодействия в данной системе являются отношения субординации (отношения между руководителем, учителем, наставником и исполнителем, учеником, последователем). Научный руководитель при этом в той или иной степени реализует функции руководства, осуществляя действия управления, обучения, постановки задач, планирования, принятия решений, контроля, оценки, организации образной связи и т.д. (Ракина О.В. [115]). Обучающийся при этом в той или иной степени реализует функции исполнения: выполняя действия по решению задач, следованию указаниям и рекомендациям научного руководителя, отчитываясь, совершая действия самоконтроля, самооценки и т.д.

Следовательно, профессиональный аспект взаимодействия в системе «научный руководитель – обучающийся» можно характеризовать в категориях «координация, контроль» – «автономность свобода». Отметим, что показатели координации и автономности мы выделили, основываясь на результатах старейшего, но не утратившего свою ценность исследования Д. Пельца и Ф. Эндрюса [116].

Обобщив точки зрения вышеназванных исследователей, мы пришли к выводу, что категория «координация, контроль»

включает в себя следующие характеристики: организация, частота и продолжительность контактов [116], упорядоченность, планирование, следование графику, отношения руководства-подчинения, определенность функций, разделенность и соблюдение прав и обязательств сторон, вклад сторон, выполнение договоренностей, проверка исполнения, контроль, четкая обратная связь, оценивание и пр. Тогда как категория «автономность, свобода» может определяться по следующим параметрам: инициатива, неупорядоченный, спонтанный характер взаимодействия, хаотичность, бессистемность, недостатки планирования, несоблюдение графика, несоблюдение договоренностей, ролевая диффузия, неопределенность прав и обязанностей, неопределенный функционал, слабый контроль, минимум вклада одной из сторон, отсутствие обратной связи и пр. [114].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что научно-исследовательскую работу как одну из основных в высшей школе (в особенности в университетской среде) необходимо рассматривать не только как самостоятельную работу обучающегося, но и как совместную деятельность научного руководителя и обучающегося, основанную на взаимодействии.

Наряду с этим, нами при разработке технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса был учтён момент, что в современной высшей школе многоуровневая система образования предполагает обучение взрослых обучающихся (магистрантов, докторантов), нередко это практики, производственники, стремящиеся к получению более высокого статуса в своей организации. Зачастую процесс обучения взрослых связан с преодолением многочисленных психологических барьеров (неуверенности в своих силах, страхе «потерять лицо», сделать ошибку). Эти барьеры могут быть связаны с тем, что взрослому человеку трудно принимать несвойственную и непривычную для себя роль ученика, студента. Эта проблема снимается путем создания дружественной атмосферы взаимодействия (вот для чего необходима и поликультурность, и персонификация, и аксиологичность компонентов взаимодействия) через переосмысление роли преподавателя. Преподаватель общается с обучающимися взрослыми не как эксперт, а как равный, он не ретранслирует знания, а помогает обучающимся анализировать новую информацию в аспекте уже имеющегося у них жизненного опыта [117, с. 1214].

Появление «взрослых обучающихся» как новой категории участников образовательного процесса, с одной стороны, предъявляет новые требования к обучающему (преподавателю, научному руководителю, тьютору, эдвайзеру), который должен быть знаком не только с психо-физиологическими, мотивационными, поведенческими особенностями взрослых обучающихся, но, но и с их культурой, менталитетом, ценностями того периода (преподавателю иногда легче в этом аспекте, т.к. он тоже представитель той эпохи). С другой стороны, образовательный процесс может стать интересным, насыщенным, т. к. будет обогащён профессиональным опытом реально работающих специалистов данного профиля.

В таблице 8 мы попытались сопоставить основные характеристики разработанной нами технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса с составляющими эффективного взаимодействия, как видим их соотносимость налицо, что обосновывает правильное движение в русле нашей разработки.

Соотносимость основных характеристик технологий взаимодействия субъектов образовательного процесса с составляющими эффективными взаимодействиями

| Сущность | Структурные элементы | Составляющие эффективного взаимодействия | Содержательная основа технологии | Технологические аспекты взаимодействия субъектов образовательного процесса |
|--|--|--|---|--|
| <p>1</p> <p>Личностно-ориентированная педагогическая технология, основанная на персонализации – адекватном включении в процесс взаимодействия личностного опыта всех его субъектов. Нацеленность на формирование способности использовать эмоциональные и волевые особенности личности, готовности к сотрудничеству; к расовой, религиозной, рели-</p> | <p>2</p> <p>совместно-деятельностный (или диалогический)</p> | <p>3</p> <p>взаимные действия</p> | <p>4</p> <p>выстраивание преподавателем (в рамках своей дисциплины) определённой системы деятельности, позволяющей каждому учащемуся активно участвовать в непрерывно меняющихся образовательных ситуациях (в том числе, жизненных)</p> | <p>5</p> <p>организация совместной деятельности основных субъектов образовательного процесса</p> |
| <p>на формирование способности использовать эмоциональные и волевые особенности личности, готовности к сотрудничеству; к расовой, религиозной, рели-</p> | <p>полицультурный</p> | <p>взаимопознание</p> | <p>организация ориентированности функций образовательного процесса на развитие образовательных потребностей, запросов, желаний, интересов и предметных способностей обучающихся, что</p> | <p>обучающий и обучающийся как основные субъекты образовательного процесса</p> |

| | | | | |
|---|---|------------------------|---|--|
| <p>гиозной терпимости, умения погашать и предупреждать конфликты; способности к социальной адаптации, коммуникативности, толерантности; готовности к кооперации с педагогом и обучающимися, к работе в коллективе; готовности к выполнению функций в будущем профессиональном сообществе через реализацию своих личностных и профессиональных потенциалов</p> | <p>социально-коммуникативный</p> | <p>взаимотношение</p> | <p>позволит ему успешно не только адаптироваться, но и самореализоваться в жизненных и образовательных ситуациях</p> | |
| | <p>аксиологический</p> | <p>взаимовлияние</p> | <p>переструктурирование предметного содержания дисциплин таким образом, чтобы оно, наряду с компетенциями, обеспечивало всестороннее развитие личности и системы ее деятельности</p> | <p>организация индивидуально-дифференцированной самостоятельной работы студентов</p> |
| | <p>«персонализированно-самостный» (нацеленность на личностное саморазвитие, самореализацию, самоактуализацию, самотрансценденцию)</p> | <p>Взаимопонимание</p> | <p>организация своеобразного «личностно-насыщенного» образ-го процесса, обеспечения постоянного включения каждого участника образ-го процесса в систему отношений (в т.ч. коммуникативного характера)</p> | <p>Активные и интерактивные методы обучения в высшей школе</p> |
| | | | | <p>специфические контроль, самоконтроль и коррекция учебной деятельности</p> |

КОНТРОЛЬ КАК УЧЕБНОЕ ДЕЙСТВИЕ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В РАМКАХ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

6.1. Цель контроля как учебного действия обучающегося в рамках технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса

В период зарождения научной педагогики (XVII в.), связанной с именем Я.А. Коменского, впервые была теоретически обоснована идея всестороннего контроля знаний, умений и навыков обучающихся, введены основные термины «экзамен», «учет знаний» и сформулированы правила, устанавливающие порядок контроля знаний учащихся для современной ему школы.

В XIX в. К.Д. Ушинским не только разрабатывались проблемы организации контроля знаний обучаемых в его теоретических произведениях, но и успешно осуществлялись в процессе практической педагогической деятельности в Ярославском Демидовском лицее (1846-1849), в Гатчинском сиротском институте (1855-1859), в Смольном институте (1859-1862).

Появившиеся в 30-х годах теоретические работы и официальные документы рассматривали различные аспекты контроля и учета знаний и успеваемости студентов. Среди них особый интерес представляют научные работы Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Иванова, В.Н. Ленского, И.Г. Огородникова, официальные документы. В последующие годы происходило дальнейшее совершенствование контроля знаний студентов. Об этом свидетельствуют многие постановления о высшей и средней школе: «О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране», «Об утверждении положения о курсовых экзаменах и зачетах в высших учебных заведениях», «О дальнейшем развитии высшей школы и повышении качества

подготовки специалистов», «О контроле учебной работы и оценке знаний студентов на экзаменах» и др. В те годы учет знаний учащихся рассматривался в качестве одного из дидактических принципов обучения.

Позднее дидактическому аспекту организации контроля посвящаются исследования Ю.К. Бабанского, Е.Л. Белкина, В.П. Беспалько, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, В.Н. Ефимова, Т.А. Ильиной, Т.П. Кагана, Э.А. Красновского, Р. Ф. Кривошаповой, М.Р. Кудяева, И.Я. Лернера, Е.И. Перовского, С.И. Руновского, О.Ф. Силутиной и других.

Несмотря на многочисленные научные поиски, проблема педагогического контроля, на наш взгляд, до сих пор не решена: не существует однозначного толкования самого понятия «контроль знаний», не до конца раскрыты его сущностные характеристики и т.д. Исследователи данной проблемы не имеют единого мнения о том, что следует понимать под контролем учебно-познавательной деятельности студентов. Анализ различных подходов к решению данной проблемы позволил выявить, что некоторыми исследователями контроль рассматривается как родовое понятие по отношению к проверке и оценке учебно-познавательной деятельности обучающихся, другие считают их синонимичными понятиями.

Анализ задач, связанных с решением открытых проблем поновому ставит проблемы контроля за процессом учения. Это уже не только проблема оценки меры адекватности, идентичности конечного продукта целям усвоения, но и проблема корректирующей роли контроля, регулирующей меру «понимания», «вхождения в ситуацию» и пр. Естественно, что в этих условиях необходима, во-первых, дифференциация функций и форм контроля, учет их типологии, во-вторых, важна и новая технология учета ошибок.

В вопросах типологии ошибок и технологии их учета также интересны представления Д. Толлингеровой [118, с. 11]. В предложенной ею типологии различаются ошибки: громадная и единичная, допустимая и недопустимая, необходимая и случайная, «умная» ошибка. Особенностью этой типологии является то, что она ориентирует преподавателя не только на внешний контроль по отношению к студенту, но и обращает его к самоконтролю управляющих воздействий, а также содействует формированию самоконтроля у студентов. Эта двусторонняя

ориентация контроля особенно важна для усиления диалогического характера процесса обучения.

Д. Толлингерова называет громадной ошибку, допускаемую большинством учащихся, в отличие от единичной ошибки, встречающейся только у отдельных индивидов. Она считает, что «с точки зрения прогностического, опережающего управления учебными действиями такое различие важно потому, что громадная ошибка происходит, как правило, от ошибочной методической деятельности учителей, в то время как единичная ошибка происходит, как правило, от неправильной деятельности ученика. Итак, появление громадной ошибки должно осмысливаться учителем как сигнал необходимой корректировки собственного действия, в то время как единичная ошибка должна приниматься им в качестве сигнала поправки действия ученика» [118, с. 12].

Допустимой она называет ошибку, «не касающуюся предмета усвоения, только сопровождающую его ход». В отличие от недопустимой ошибки, которая является симптомом неверного понимания целей и предмета действий при работе с учебным материалом, эта ошибка свидетельствует о неполноте усвоения и не может рассматриваться как существенная. По её мнению, «значение такого рода различения ошибочных учебных действий для надежности опережающего управления состоит в следующем: корректировка допустимых ошибок наносит учебному процессу, как правило, больше вреда, чем приносит пользы. Причина заключается в том, что слишком выразительное обращение внимания ученика на устранение несущественной ошибки придает этому корректировочному действию характер предметной деятельности (по терминологии А.Н. Леонтьева), объект которой – ошибка, как показали, например, исследования контрольно-корректировочных действий... обладает сильной тенденцией зафиксироваться в памяти... Не будь такого превращения неважной ошибки в предмет специальной контрольно-корректировочной деятельности, эта ошибка исчезла бы спустя некоторое время сама по себе путем автокоррекции» [118, с. 16].

Необходимая ошибка та, которая законно определена логикой учебного действия, в отличие от случайной ошибки, появление которой обладает невысокой вероятностью. Дифференциация необходимой и случайной ошибок также имеет

значение для повышения надежности опережающего управления учебными действиями и полезно тем, что устранение необходимых ошибок можно впредь планировать, освобождая тем самым учащегося от необходимости встречи с ними. «В отличие от этого успешность борьбы со случайными ошибками зависит от способности учителя планировать свою контрольно-корректировочную деятельность, а скорее от его способности импровизировать» [118, с. 16].

«Умной» называется ошибка, происходящая не от незнания или неумения, а определяемая поисковой интеллектуальной деятельностью ученика, присутствием творческих процессов мышления. Ошибка такого рода приносит делу обучения больше пользы, чем безошибочное действие. Это и есть ошибка, на которой можно – по пословице – многому научиться. Значение понятия умная ошибка для повышения надежности опережающего управления учебными действиями Д. Толлингерова видит в том, что преподаватель может помогать появлению такого рода ошибки, используя так называемый корректировочный прием обучения, «суть которого и заключается в обучении на основе опознания и причинного осмысления ошибок. В настоящее время этот дидактический прием используется почти исключительно в процессе усвоения языков» [118, с. 17].

В преподавании психологии, где, как и в обучении языкам, встречаются чаще всего малоформализуемые или вовсе неформализуемые ситуации, большую роль также играет учет социально-культурного контекста выполняемой познавательной и практической деятельности, что связано с использованием импровизации, догадки. Поэтому корректировочный метод обучения и в психологии может занять свое место.

6.2. Методика обучения самоконтролю, контроль и коррекция учебной деятельности студента в рамках технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса

Поскольку специальных, отдельно организуемых занятий по обучению учебному действию контроля, как правило, не проводится, постольку сам процесс обучения данному действию осуществляется как бы попутно, одновременно и заодно с выполне-

нием других учебных действий по обдумыванию условий задачи, анализу и оценке ее требований, планированию и принятию решения. Стало быть, эти другие учебные действия должны быть организованы преподавателем так, чтобы их осуществление полностью зависело от того, как обучающийся будет руководствоваться нормами, правилами, законами и прочими требованиями изучаемой теории. Более того, задачи должны составляться так, чтобы успешность их решения непременно зависела от внимательного соблюдения этих требований.

При изучении психологической теории, как, впрочем, и всякой теории, такими требованиями могут быть существенные (наиболее общие и наиболее характерные, отличительные) признаки какого-либо научного понятия психологии, чтобы студенты руководствовались ими при решении задач на распознавание и исследование психологических фактов.

Так, например, обратимся к учебным задачам, предъявляемым студентам для усвоения психологического понятия «деятельность». Чтобы правильно решить приводимые ниже задачи, студент должен постоянно сопоставлять свои мыслительные операции с признаками понятия «деятельность». А признаки эти даются студентам под запись: сначала дефиниция понятия, а затем структура деятельности (мотив, обусловленный какой-то потребностью, – цель – средства – результат). Вот и смотрит студент при решении задачи на ее условия, анализируя, содержатся ли в них означенные признаки психологического понятия деятельности. Если да, то это относится к понятию «деятельность», а если нет, то это деятельностью в психологическом смысле не является. Смотрит, анализирует, принимает решение – вот те учебные мыслительные операции, которые он совершает, решая учебную задачу, а то, что он проделывает их, постоянно сверяясь с теорией (признаками понятия «деятельность»), и есть действие контроля.

При обучении студентов методам и приёмам контроля учебно-познавательной деятельности мы учитывали высказывание классика педагогики и психологии Блонского П.П. о том, что важен не столь непосредственный самоконтроль, сколько самоконтроль по умозаключению [119].

Под самоконтролем в широком смысле понимается проверка, оценка и корректировка собственными силами своей работы, своих знаний, умений, навыков своего поведения. В

практике работы высшей школы за период обучения в университете осуществляемый студентами самоконтроль знаний претерпевает значительные изменения.

По нашим предположительным данным большинство студентов 1 курса отдают предпочтение таким приёмам самоконтроля знаний, как «воспроизведение» и «применение полученных знаний», самыми популярными для студентов 2 курса являются приёмы, позволяющие анализировать материал; для студентов 3 курса характерно использование приёмов «применение полученных знаний» и «аргументация каждого шага своих рассуждений» при ответах на вопросы и воспроизведения; студенты 4 (выпускного) по сравнению с другими курсами применяют не столь разнообразные приёмы, но самоконтроль осуществляют чаще.

При целенаправленном обучении самоконтролю необходимо так организовать формирование его умений, чтобы у студентов интерес возникал не к какой-нибудь группе приёмов выборочно, а применялись бы известные с учётом их эффективности, и не каждый в отдельности, а в определённой последовательности, так, чтобы знания были проконтролированы по разным параметрам; осуществление самоконтроля было бы не от случая к случаю, а всегда или почти всегда, одновременно с усвоением материала, следуя логике его изучения.

Положив в основу классификации характер и способ осуществления самоконтроля знаний, мы получили 4 группы умений:

1. Анализ изучаемого материала.
2. Ответы на контрольные вопросы.
3. Применение полученных знаний.
4. Воспроизведение материала.

Умения внутри каждой из групп отражены в таблице 8.

Использование перечисленных умений обеспечивает контроль знаний по разным параметрам: осознанность, действенность, глубина, полнота, сознательность, систематичность, точность, прочность, правильность.

Для успешного формирования вышеназванных умений необходима ценностная ориентация студентов на самоконтроль. Создание заинтересованного отношения студентов к самоконтролю возможно на основе понимания роли и места самоконтроля в учебном процессе, необходимости осуществле-

ния самоконтроля для успешного продвижения в учебно-познавательной деятельности.

Таблица 9

Умения самоконтроля по характеру и способу его осуществления

| Анализ изучаемого материала | Ответы на контрольные вопросы | Применение полученных знаний | Воспроизведение материала |
|--|--|---|--|
| Выявление цели, которая ставится при изучении материала | Ответы на имеющиеся контрольные вопросы, требующие воспроизведения, или типа «да-нет» | Воспроизведение выполнения тех упражнений, решения тех задач, которые приведены в изучаемом материале | Воспроизведение материала по плану, по основным моментам, при беглом просмотре |
| Выявление средств, которыми достигается цель | Ответы на имеющиеся контрольные вопросы, требующие аргументации | Выполнение упражнений, аналогичных рассмотренным | Воспроизведение с обоснованием каждого шага своих рассуждений |
| Выделение главного и основных узловых моментов | Постановка контрольных вопросов в дополнение к имеющимся, требующих ответов альтернативного или воспроизводящего характера | Применение рассмотренного способа, полученного правила, утверждения при выполнении любых упражнений | Воспроизведение с выводами и обобщениями |
| Расчленение материала на части и составление плана его изложения | Постановка контрольных вопросов, требующих обоснования каждого шага рассуждений, и ответы на них | Составление упражнений, примеров, задач по отдельным рассматриваемым вопросам или по всему материалу, выполнение и решение их | Воспроизведение через определённый промежуток времени |

Студенты должны знать содержание и структуру самоконтроля, основные приёмы проверки, оценки и корректировки

своих знаний и рациональную последовательность их использования.

Мы предлагаем следующие предписания для осуществления самоконтроля:

- выявить цель изучаемого материала и средства её достижения;
- выделить главное и основные узловые моменты в материале;
- расчленить материал на части и составить план его изложения;
- ответить на имеющиеся контрольные вопросы, самому поставить контрольные вопросы в дополнение к имеющимся и ответить на них;
- выполнить упражнения как по отдельным вопросам, так и по всему рассмотренному материалу;
- самому составить упражнения по изучаемой теме и выполнить их;
- воспроизвести материал, обосновывая каждый шаг своих рассуждений, делая выводы и обобщения;
- воспроизвести рассмотренный материал через определённый промежуток времени.

Данные предписания можно использовать как алгоритм осуществления самоконтроля одновременно с усвоением материала.

Чтобы самоконтроль стал эффективным условием самоуправления процессом усвоения знаний в вузе, должно иметь место не только планирование и включения самоконтроля в учебный процесс, но и подчинение обучения задачам самоконтроля. Необходима также явная ориентация учебных программ, учебников и учебных пособий на самоконтроль.

6.3. Формы и методы контроля результатов обучения в рамках технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса

В зависимости от того, проверяются ли знания учащихся или умение их применять, различаются такие виды контроля или проверки, как опрос и выполнение практических заданий. При опросе учащимся предлагается воспроизвести определенное содержание: эмпирические факты, теоретические положения,

формулировки понятий, примеры, классификации, научные закономерности. Выполнение практических заданий подразумевает применение этих знаний для решения учебных и практических задач.

Опрос может быть устным или письменным. Устный опрос имеет то преимущество, что:

1) позволяет экзаменатору задавать уточняющие вопросы по содержанию излагаемого материала, которые выявляют осмысленность его понимания студентом;

2) дает возможность исключить случайные недочеты в воспроизведении материала;

3) проверяет умение студента строить связный монолог.

Конечно, эти преимущества реализуются только в том случае, когда студент ведет рассказ по заданному вопросу, а не зачитывает заранее написанный текст. Следует, однако, отметить, что оценка устного опроса может быть более субъективной как со стороны экзаменатора, так и со стороны студента. Оба могут быть недостаточно объективны в оценке того, насколько полно и точно студент изложил содержание поставленного вопроса. Если их мнения не совпадают, то объективного разрешения этого противоречия добиться довольно трудно. В конечном счете преподаватель чаще оказывается прав. Письменный опрос более экономичен во времени, дает возможность одновременно выявить знания большой группы учащихся, однако требует много времени на проверку выполненных работ. Основными его формами являются: 1) контрольная письменная работа, проводимая на занятии; 2) домашняя письменная работа (реферат, конспект). Письменный опрос позволяет оценивать знания более объективно, поскольку в случае несогласия студента с оценкой экзаменатора он может подать на апелляцию.

Содержание письменного текста ответа, подготовленного студентом, будет служить объективным основанием для этого. Однако письменный опрос лишен преимуществ устного опроса, которые были перечислены выше. Тем не менее, следует отметить, что Министерство образования рекомендует использовать письменные опросы как форму проведения вступительных экзаменов в вузы. Думается, что это делается, прежде всего, для обеспечения объективности в оценке. Практические задания также могут быть устными или письменными.

Опрос может быть свободным и программированным.

Свободный опрос подразумевает ответ на широко поставленный вопрос. Он предполагает умение студента построить логически связанный рассказ в устной или письменной формах, используя при этом научную аргументацию. Примерами вопросов такого рода могут быть: «Восприятие и его свойства», «Память и ее виды», «Понятие о личности в психологии». Однозначная оценка результатов такого опроса затруднена.

Программированный опрос предполагает постановку конкретных вопросов, например, «В каком году была открыта первая в истории психологическая лаборатория?», «Кто впервые разработал теорию и практику психоанализа?», «Назовите основные психологические школы XX в.». Ответы на такие вопросы могут быть однозначно оценены как правильные или неправильные. Типичный пример такого опроса представляют тесты.

Практические задания также могут быть свободными или программированными. В первом случае они предполагают творческий подход к их выполнению, например, написание реферата, конспекта, резюме. Во втором случае необходима реализация определенного алгоритма, например, предлагается определить, к какому психологическому понятию относится описанное психическое явление, или вычислить коэффициент корреляции в предложенной учебной задаче. Проверка знаний и умений может быть индивидуальной или фронтальной, в зависимости от того, осуществляется ли она индивидуально с каждым студентом или сразу с группой. В обоих случаях могут использоваться все перечисленные выше виды проверки (опрос и практическое задание, устный и письменный, свободный и программированный). Фронтальный вид проверки обладает безусловным преимуществом с точки зрения экономии времени преподавателя, однако не позволяет в достаточной мере реализовать индивидуальный подход к студенту. Полезно использование письменного фронтального экспресс-опроса в начале лекции, семинарского или практического занятия. Такой опрос предполагает краткие ответы учащихся (студентов) на несколько вопросов в течение 5-10 минут. Как показывает опыт, проведение такой проверки существенно повышает их мотивацию в подготовке к занятиям.

В зависимости от того, осуществляет ли проверку один экзаменатор или несколько, можно выделить персональную и экспертную проверку знаний.

Персональная проверка проводится одним экзаменатором, экспертная – группой экзаменаторов. Очевидно, что экспертная проверка придает оценке большую объективность. Поэтому она используется в тех случаях, когда требования к объективности особенно важны, например, в ситуации государственного экзамена или защиты дипломной работы. Было бы целесообразно проводить ее более часто, однако такая проверка требует слишком большого количества трудовых затрат с точки зрения объема работы преподавателей.

Следует различать также однократную и распределенную проверку знаний. Экзамен по предмету во время сессии представляет собой типичный пример однократной проверки и форму итогового контроля. Возможность проверить знание большого объема учебного материала в ограниченный промежуток времени довольно затруднена. Поэтому проверка проводится выборочно (например, на основе экзаменационных билетов), а потому часто превращается в экзаменационную «лотерею». Повысить вероятность достоверной оценки знаний может включение в билет вопросов из разных разделов курса, увеличение количества вопросов в экзаменационном билете при одновременном уменьшении объема каждого вопроса, постановка дополнительных вопросов по другим разделам курса. Однако эти возможности ограничиваются тем, что на проведение экзамена преподавателю отводится ограниченное время. Распределенная проверка подразумевает, что весь объем знаний, подлежащих проверке, разбивается на определенные порции. Таким образом, знания проверяются «распределенно» в течение всего семестра с помощью ряда проверочных процедур, которые могут содержать разные типы вопросов и заданий. Оценка знаний по предмету в целом осуществляется в виде накопительного балла. Такую форму оценки в последнее время называют рейтинговой.

Рейтинговое оценивание можно выделить как основной результат промежуточного контроля. Возможность достичь полноты, достоверности, объективности в оценке знаний дает рейтинговая система оценки успеваемости, которая в последние годы повсеместно в высших учебных заведениях (в передовых вузах республики – эта система прозрачна за счет введения системы УНИВЕР). Эта система построена на использовании кумулятивной (накопительной) оценки успеваемости. Главное ее

достоинство заключается в том, что она обеспечивает комплексную и дифференцированную оценку количества и качества учебной деятельности студентов, повышает их мотивацию к занятиям, стимулирует регулярную самостоятельную учебную работу в семестре.

Рейтинговая система учитывает трудоемкость разных видов учебной работы с помощью зачетных единиц. Успешность работы студента в семестре по дисциплине оценивается определенной максимальной суммой баллов (например, 100 баллов = 100-процентный успех). Шкала оценок по отдельным модулям, блокам, разделам, за выполнение определенных видов учебной работы, контрольных заданий по учебной дисциплине разрабатывается преподавателем и сообщается студентам в начале семестра. Рейтинговая система предусматривает поощрение студентов за хорошую работу в семестре проставлением «премиальных» баллов.

6.4. Основные функции педагогического контроля учебной деятельности в рамках технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса

В высших учебных заведениях качество освоения образовательных программ оценивается путем осуществления текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации обучающихся и итоговой аттестации выпускников. Система оценок при проведении промежуточной аттестации обучающихся, формы и порядок ее проведения указываются в уставе высшего учебного заведения. Положение о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся утверждается ученым советом вуза.

Итоговая аттестация выпускника вуза является обязательной и осуществляется государственной аттестационной комиссией после освоения образовательной программы в полном объеме.

Проверка и оценка знаний, умений и навыков осуществляется в ходе текущей, промежуточной и итоговой аттестации учащихся и студентов.

Текущий контроль и оценка проводятся в рамках учебных занятий по курсу. Ее формы и типы отметок определяются преподавателем.

Промежуточный контроль и оценка проводятся по итогам изучения всего учебного курса. Ее формы и тип выставяемых отметок определяются учебным заведением. Это может быть контрольная работа, тест, зачет, экзамен. Осуществляет аттестацию чаще всего сам преподаватель, проводивший учебный курс.

Итоговый контроль и оценка осуществляются в ходе аттестации, проводимой по завершении студентом всей образовательной программы. Ее формы и процедура определяются учебным заведением; осуществляет итоговую аттестацию государственная аттестационная комиссия.

Выделяются следующие основные функции, которые выполняет контроль и оценка знаний, умений и навыков в учебном процессе:

1. Ориентирующая. Эта функция реализуется следующим образом: текущая оценка дает обучающемуся ориентир (обратную связь) с точки зрения того, насколько успешно он усвоил определенные знания, умения и навыки, и таким образом способствует их корректировке и совершенствованию. Однако это происходит лишь в том случае, когда преподаватель не только выставяет балл, но и содержательно характеризует результаты ответа учащегося (студента) или выполнения им контрольного задания. Данную функцию обычно выполняют текущий контроль и оценка (она складывается из накопленных студентами баллов за различные типы занятий (лекция, семинар) и формы заданий – СРС, контрольная работа).

2. Стимулирующая. Хорошо известно, что контроль и оценка во многих случаях являются необходимым стимулом к изучению учебного материала студентом. В связи с этим имеют значение критерии и систематичность проведения проверочных процедур. Критерии, которые использует преподаватель на экзамене или контрольной работе, определяют, «что» и «как» будут учить студенты. Если он требует точной формулировки определений понятий, приведения примеров, если он проверяет не только воспроизведение учебного материала, но и его понимание, умение применить соответствующие знания, то студент в своих учебных занятиях будет ориентироваться именно на это.

Систематичность проверки (контроля) является стимулом к систематическому изучению предмета в ходе учебного курса. В

этом заключается важная роль регулярного проведения текущего контроля и оценки.

3. Аттестационная (контролирующая). Данная функция проявляется в выявлении знаний, умений и навыков обучающихся (а теперь – компетенций), усвоенных ими на определенном этапе обучения. Это необходимо для определения их готовности к дальнейшему обучению или выполнению трудовой деятельности. Контроль призван гарантировать достижение целей соответствующей образовательной программы и качество образования. Этому служат промежуточная и итоговая аттестации.

Преподаватель в процессе промежуточной оценки студента (учащегося), выставляя ему определенную отметку дает гарантию того, что студент усвоил знания по соответствующему курсу. Совокупность предметов, изученных студентом, и полученных им отметок характеризует степень его подготовленности по данной образовательной программе. Проверка и оценка в ходе итоговой аттестации, которая осуществляется государственной аттестационной комиссией, призвана осуществить независимый контроль и дать гарантию того, что студент достиг целей образовательной программы.

Многие начинающие и опытные преподаватели считают проверку и оценку знаний одной из наиболее сложных педагогических задач в процессе обучения. Рассмотрим основные принципы проверки и оценки, на которые следует ориентироваться преподавателю психологии, независимо от того, в каком типе учебного заведения и в рамках какой образовательной программы он работает.

1. Объективность. Заключается в необходимости оценивать знания учащихся независимо от субъективного мнения оценивающего. Различные проверочные процедуры обеспечивают объективность в разной степени: 1) с четко сформулированными заданиями лучше, чем с заданиями общего и неопределенного характера; 2) письменные лучше, чем устные; 3) с четкими критериями правильности ответа лучше, чем с туманно выраженными критериями, 4) проводимые независимыми экспертами лучше, чем одним экзаменатором. Педагогические установки преподавателя в отношении учащегося (студента), сформировавшиеся под влиянием определенных предшествующих факторов, влияют на оценку знаний и отметку. Поэтому важная

задача учителя состоит в том, чтобы, осознавая это, минимизировать влияние своих субъективных установок.

2. Валидность. Заключается в необходимости гарантировать получение достоверной информации о знаниях, умениях и навыках учащегося. Для этого преподавателю важно быть уверенным в том, что контрольное задание выполнено учащимся самостоятельно (без посторонней помощи), что оно характеризует знания именно этого учащегося. Предотвращение списывания, подсказок и плагиата – серьезная педагогическая проблема.

3. Надежность. Заключается в необходимости гарантировать, что знания учащегося, получившие определенную оценку, сохраняются у него на длительный срок. Реализация этого принципа наиболее сложна, поскольку процедуры оценки знаний проводятся, как правило, однократно.

4. Дифференцированность. Заключается в необходимости оценивать знания таким образом, чтобы получаемые учащимися оценки и отметки дифференцировали их уровень и качество. Степень дифференцированности, разумеется, зависит от ее необходимости и целесообразности. В ряде случаев отметок «зачет-незачет» бывает достаточно, когда оценивается выполнение или невыполнение определенных заданий. В других случаях необходима более дифференцированная система, включающая отметки «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Порой возникает необходимость в большей дифференцированности выставляемых отметок. Для этого применяются другие шкалы. В реальной практике (неформально) часто используются отметки 5- (5 с минусом), 4+ (4 с плюсом) и т. д. Возможно, есть смысл придать им официальный статус. Эта мера будет более оправдана психологически, чем введение непривычной 10-балльной шкалы. Следует также обратить внимание на то, что чрезмерная дифференцированность отметок приводит к тому, что экзаменаторы (и студенты) порой не находят надежных критериев для их различения в практике оценивания.

5. Системность. Заключается в оценке знания учащимися содержания всех разделов и тем курса, а также всех компонентов учебного материала (эмпирического материала, психологических теорий, понятий, примеров использования понятий, классификаций, закономерностей, применения этих закономерностей на практике, переноса знаний на новые объек-

ты и понятия). Несоблюдение этого принципа приводит к тому, что экзамен превращается в «лотерею». Успешная его сдача приобретает вероятностный характер; тем самым отметка лишается объективности. Для достижения системности необходимо использовать комплексы оценивающих процедур, разные типы формулировки вопросов и постановки проверочных заданий. В результате они могут выявить все основные составляющие знаний, перечисленные выше, охарактеризовать знание как отдельных тем и понятий, так и понимание связи содержания отдельных тем друг с другом.

6. Систематичность (или регулярность). Заключается в необходимости проводить оценочные процедуры регулярно и периодически в ходе изучения курса. Это обеспечивает стимулирование регулярной самостоятельной учебной деятельности студентов и систематическое накопление знаний по предмету. Целесообразно проводить проверочные работы после изучения каждой очередной темы, завершения раздела программы, а также в конце всего курса. Так можно преодолеть старый недостаток российской вузовской системы обучения «от сессии...».

7. Конфиденциальность. Заключается в том, что преподаватель должен принимать необходимые меры для того, чтобы результаты оценки были известны только ему самому, студенту и руководителю образовательной программы. Особое внимание этому аспекту оценивания уделяется в американских университетах. Публичное оглашение отметок считается нарушением права личности на конфиденциальность. Однако в российской образовательной системе этому вопросу не уделяется должного внимания. Напротив, порой информирование товарищей по учебе и коллег об успехах или недочетах конкретного студента рассматривается как способ положительного или негативного стимулирования.

Данные критерии применимы к учебным занятиям по психологии предметно-ориентированного типа, которые предполагают четко очерченный круг знаний, подлежащих усвоению. Целесообразность и выполнимость этих критериев часто является предметом для дискуссий между преподавателями или преподавателями и студентами. Тем не менее проводить оценку знаний в рамках такого курса необходимо, как и при изучении других предметов.

На занятиях по психологии личностно-ориентированного типа невозможно придерживаться многих из перечисленных принципов, поскольку часто не существует достаточно объективных, валидных, дифференцирующих критериев развития психологических умений или личностного роста. На таких занятиях, как и на многих психологических тренингах, соблюдается принцип безоценочного отношения. Отметки не выставляются.

При оценке знаний по психологии, как и по другим дисциплинам, могут использоваться два типа оценивания: 1) нормативное оценивание или 2) оценивание на основе распределения результатов.

Нормативное оценивание подразумевает оценку степени соответствия знаний учащихся (студентов) определенным нормам усвоения, которые заранее устанавливаются экзаменаторами. При этом оценивается, насколько полные, точные, глубокие знания продемонстрировал учащийся. При такой стратегии оценивания существуют определенные эталоны знаний, к которым стремятся учащиеся, и они могут их достичь. Таким образом, большинство студентов учебной группы, в принципе, могут получить отличные отметки. Однако практика ежегодного оценивания в целом приводит к кривой нормального распределения отметок. Систематическое преобладание отличных отметок порой рассматривается как признак заниженного уровня требований, а преобладание удовлетворительных и неудовлетворительных отметок – завышенного уровня требований экзаменатора.

Оценивание на основе распределения результатов – такую стратегию оценивания в американском образовании называют «оценкой на кривой». Под «кривой» подразумевается кривая распределения оценок, которые получили все студенты данного учебного курса. В соответствии с такой кривой небольшая доля студентов получает оценки ниже среднего уровня (например, «удовлетворительно»), другая небольшая доля – оценки выше среднего (например, «отлично»), большая часть же студентов попадает в центральную часть кривой и получает средние оценки (например, «хорошо»). Таким образом, оценка и отметка одного студента зависит от отметок других. При такой стратегии оценивания нет строго фиксированных эталонов знаний, они меняются в процессе реального оценивания.

Реальные проблемы, с которыми сталкивается экзаменатор при поиске объективных эталонов для нормативного оценивания, приводят к необходимости ориентироваться на среднестатистическое распределение результатов. Все преподаватели, вероятно, помнят случаи из своей практики, когда они оценивали знания студента выше или ниже в зависимости от того, какую отметку поставили предыдущим студентам. Это объективные трудности процесса оценивания. Формулировка четких критериев помогает их преодолеть, но определить эти критерии непросто.

Планирование учебного курса по психологии, на котором мы более подробно остановимся в следующих разделах, предполагает планирование мероприятий по проверке и оценке знаний студентов. Преподаватель должен заранее предусмотреть:

- 1) какие критерии и показатели он будет использовать в оценке успеваемости студентов по учебному курсу;
- 2) будет ли учитываться посещаемость занятий и активность студентов;
- 3) как часто будет проводиться проверка знаний;
- 4) какие виды и формы оценивания будут использоваться;
- 5) когда будут проводиться проверочные процедуры: даты и время;
- 6) какова будет длительность каждой проверочной процедуры и какие учебные часы будут для этого использоваться;
- 7) каким будет вклад каждой текущей оценки в итоговую оценку по всему курсу.

Перечисленную информацию желательно сообщить студентам на первом занятии. Это позволит им заранее спланировать основные виды своей учебной активности, своевременно сориентироваться в требованиях преподавателя к усвоению знаний по курсу.

6.5. Условия эффективного функционирования системы педагогического контроля

Система педагогического контроля – это система проверки результатов обучения и воспитания студентов (соотнесение запланированных для изучения курса компетенций с компетенциями, приобретенными студентами в конце изучения курса),

стимулирующая их обучение и познавательную деятельность. Как любой длительный и непрерывный процесс, педагогический контроль для своего эффективного функционирования требует соблюдения определенных условий (где-то они перекликаются с принципами организации контроля):

1. Объективность контроля. Это означает, что все преподаватели и студенты, оценивая состояние учебной работы, действуют по единым согласованным критериям, обоснование которых всем известно заранее. В этом случае оценки, полученные в результате контроля, считаются незыблемыми, не подвергаются сомнению как со стороны тех, кто контролирует, так и со стороны тех, кого контролируют, поскольку строятся на объективных критериях.

Требования к объективности: создание условий, при которых бы максимально точно выявлялись знания студентов, выдвижение к ним единых требований, справедливое отношение к каждому; обоснованность оценок – их аргументация.

2. Гласность контроля, чтобы любой субъект образовательного процесса (в том числе и родитель(ли) обучающегося) мог внимательно изучить их, сделать на основании этого обоснованные выводы, которые настраивают на активную положительную работу, направленную на достижение более высоких результатов обучения.

3. Систематичность контроля. Она способствует формированию таких качеств, как организованность и дисциплинированность, настойчивость и направленность на достижение цели.

4. Организация индивидуального и дифференцированного подхода к оценке знаний предусматривает применение таких дидактических условий, при которых снижается психологическая напряженность; учитываются особенности нервной системы студентов, их характера, потенциальных возможностей, способностей и т.д. Благодаря систематичности контроля преподаватель становится способным полнее, правильнее и объективнее выявить и оценить знания студентов.

5. Обстоятельность и оптимальность контроля предусматривает:

а) адекватность контроля целям обучения, т.е. содержательную сторону контроля (чему учили студентов и объем материала, который надо усвоить);

б) валидность контроля, т.е. контроль должен охватывать весь объем знаний, контролируемого;

в) надежность контроля – устойчивость результатов, полученных с помощью повторного контроля через определенное время, а также стабильность результатов при проведении контроля разными преподавателями.

6. Профессиональная направленность контроля обусловлена целевой подготовкой специалиста и способствует повышению мотивации познавательной деятельности студентов – будущих специалистов.

7. Отбор и структурирование учебной информации для осуществления контроля.

Отбор и структурирование учебной информации связаны с проблемой содержания образования. Системно-структурная концепция дидактики, на наш взгляд, позволяет оптимально выстраивать логику содержания учебной информации. При отборе содержания образования необходимо учитывать цели обучения, новизну знаний, доступность изучаемого материала. В системно-структурной дидактике точное описание цели возможно в том случае, если все параметры заданы диагностично. Под «диагностичностью» понимается воспроизводимое измерение и оценку определенного качества или свойств. Чтобы выразить цель по содержанию учебной информации, следует подразделить ее на учебные элементы (УЭ) – условные единицы усвоения.

8. Выделение уровней усвоения знаний. Следует отметить, что деятельность обучающегося по каждому изученному учебному элементу зависит от качества усвоения учебной информации и качества приобретенного (усвоенного) опыта.

В психологии усвоения рассматриваются четыре уровня усвоения (по В.П. Беспалько) [120]:

I уровень – уровень знакомства,

II уровень – уровень воспроизведения,

III уровень – уровень умений и навыков,

IV уровень – уровень творчества, для достижения которых студент должен осуществить учебно-познавательную деятельность (УПД), состоящую из действий: ориентировочных (Од), дополнительных (Ид), контрольных (Кд) и корректирующих действий (Кор.Д). Обучающиеся получают необходимую информацию, рассматривают поставленную перед ними задачу,

выбирают пути, средства и методы, вырабатывают программы ее решения.

9. Применение дидактических средств контроля. В зависимости от средств контроля его классифицируют на машинный и безмашинный.

Машинный контроль часто используется в программируемом обучении для управления процессом усвоения знаний. К его специфическим средствам относятся тренажеры, контролирующие и обучающие машины, компьютеры. Машинный контроль позволяет самостоятельно проверять результаты учебной деятельности, выявлять пробелы в знаниях, умениях и навыках. При машинном контроле ответы кодируются и вводятся в соответствующий приспособление, где машина сравнивает с эталоном, после чего оценивает результаты работы (используется при организации проверки результатов ЕНТ, комплексного тестирования, ПГК и ВОУД).

Безмашинный контроль и самоконтроль осуществляют с помощью программируемых учебников, устных и письменных заданий без использования каких-либо технических приборов. В процессе безмашинного контроля ответы обучающихся тоже кодируются, но их проверяет преподаватель с помощью различных шаблонов

10. Выбор оптимальной формы организации контрольных мероприятий (в частности, рейтинговая система оценивания знаний). Рейтинговые системы выступают в качестве альтернативных по отношению к традиционной технологии контроля учебно-познавательной деятельности и оценки знаний.

6.6. Средства обеспечения объективности и обоснованности выносимых оценок

Предложенная Д. Толлингеровой [118, с. 11-17] типология ошибок дает преподавателю психологии более надежные критерии контроля и сбалансированную оценку, исключая переоценку ошибочных действий, культ «исправления» ошибок. Если исходить из необходимости формирования многообразия видов познавательной деятельности, создания опережающего смыслового контекста для актуальных действий и системы форм сотрудничества, ведущих к самоорганизации формируемой деятельности, то во многих случаях целесообразно «не замечать»

ошибок и идти на разумный педагогический риск, рассчитывая на творческие возможности студентов.

Как показали исследования (Ляудис В.Я., Негурэ И.П. [121], Подольский А.И. [122] и др.), функции контроля наиболее существенно перестраиваются за счет двух факторов организации учебной деятельности:

а) изменения характера задач, отказа от ведущей роли репродуктивных и выдвижение задач творческих, продуктивных, мобилизующих разнообразные виды когнитивной деятельности;

б) перехода от индивидуальной к совместной учебной деятельности.

В условиях совместного решения задач появляются новые прямые и косвенные стимуляторы контроля, взаимоконтроля и самоконтроля – подражание, совместное обсуждение, взаимокоррекция, аргументация и осознанное доказательство.

Использование в учебном курсе продуктивных творческих задач выдвигает на первый план роль смыслополагающих и целеполагающих компонентов учебных действий, что снимает трудности пооперационного контроля, иерархизирует действия контроля и создает внутреннюю мотивацию самокоррекции и самоконтроля.

Совместное решение задач обеспечивает более широкий репертуар внешних средств и способов контроля и содействует их интериоризации в процессе самоконтроля и самокоррекции.

Таким образом, проблема контроля при усвоении психологических знаний может наиболее радикально решаться за счет использования новых методических подходов к организации всей системы переменных учебной ситуации. Но при этом два фактора в этой системе оказывают решающее воздействие на переход к самоконтролю, к саморегуляции учения: во-первых, расширение репертуара учебных задач с включением задач оптимальной когнитивной сложности – творческих продуктивных задач и, во-вторых, использование многообразных форм совместной учебной деятельности в ходе решения продуктивных задач. Оба эти фактора выдвигают на первый план по отношению к оценивающей и санкционирующей функциям контроля другие функции: побуждать и регулировать учебные действия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В монографии на основе анализа современных исследований проблемы взаимодействия мы несколько углубили понятие «взаимодействие обучающего и обучающихся в образовательном процессе». В связи с тем, что в качестве ведущей цели взаимодействия обучающего (педагога) и обучающихся (студентов, магистрантов, докторантов) мы рассматриваем развитие личностей взаимодействующих сторон, то и понятие «взаимодействие» в данном аспекте мы рассматриваем как многогранное и глубокое явление, состоящее из взаимопознания, взаимоотношения, взаимопонимания, взаимных действий и взаимовлияния.

Все эти составные части или элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Чем лучше знают и понимают друг друга субъекты определенной деятельности (в данном случае – образовательной), тем больше у них возможностей для формирования положительных личных и деловых отношений, тем эффективнее их совместная деятельность, т.к. больше шансов прийти к согласию, договориться о совместных действиях. В свою очередь, совместные дела обучающихся и обучающих позволяют лучше узнать друг друга, способствуют усилению их влияния друг на друга.

В связи с этим, основываясь на вышеназванных научных изысканиях, нами была разработана личностно-ориентированная педагогическая технология, основанная на идее персонализации – адекватном включении в процесс взаимодействия личностного опыта всех его субъектов. Согласно этому цель разработанной технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса – это формирование способности использовать эмоциональные и волевые особенности психологии личности, готовности к сотрудничеству; к расовой, национальной, религиозной терпимости, умения погашать и предупреждать конфликты; способности к социальной адаптации, коммуникативности, толерантности; готовности к кооперации с педагогом и сообучающимися, к работе в коллективе; готовности к выполнению функций в будущем профессиональном сообществе через реализацию своих личностных и профессиональных потенциалов.

Разработанная технология взаимодействия субъектов образовательного процесса состоит из пяти структурных элементов:

- 1) совместно-деятельностного (или диалогического);
- 2) поликультурного;
- 3) социально-коммуникативного;
- 4) аксиологического;
- 5) «персонализационно-самостного».

Совершенно новым в нашей технологии является «персонализационно-самостный» элемент – своего рода нацеленность взаимодействия на личностное саморазвитие, самореализацию, самоактуализацию, самотрансценденцию, направленность на актуализацию и обогащение субъектного опыта учеников (а это, в свою очередь, предполагает: обращение к их ранее накопленным знаниям и умениям; стимулирование обучающихся к самостоятельному выбору и использованию различных способов выполнения задания; создание ситуаций нравственного выбора; обращение к версиям обучающихся при поиске вариантов решения познавательной задачи (проблемы); организацию познания через переживание, актуализацию чувственного опыта; формирование жизненной стратегии устойчивого развития личности и индивидуальности в нестабильных условиях общества, на решение жизненных проблем).

При этом в рамках нашей технологии персонификация требует включения во взаимодействие таких элементов личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий, поступков), которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам.

Также была выделена содержательная основа технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса:

– выстраивание преподавателем (в рамках своей дисциплины) определённой системы деятельности, позволяющей каждому успешно взаимодействовать в непрерывно меняющихся образовательных ситуациях (в том числе, жизненных);

– организация ориентированности функций образовательного процесса на развитие образовательных потребностей, запросов, желаний, интенций, интересов и предметных способностей обучающихся, что позволит ему успешно не только адаптироваться, но и самореализоваться и самоактуализоваться в жизненных и образовательных ситуациях;

– реструктурирование предметного содержания дисциплин таким образом, чтобы оно, наряду с компетенциями, обеспечивало всестороннее развитие личности и системы ее деятельности;

– организация своеобразного «лично-насыщенного» образовательного процесса, обеспечивающего постоянную включенность каждого участника образовательного процесса в систему отношений (в том числе коммуникативного характера).

Основными технологическими аспектами взаимодействия субъектов образовательного процесса стали: организация совместной деятельности основных субъектов образовательного процесса; преподаватель и студент как основные субъекты образовательного процесса (их технологичность определяется изменением их позиций при использовании данной технологии); организация индивидуально-дифференцированной самостоятельной работы студентов; активные и интерактивные методы обучения в высшей школе (именно они активизируют взаимодействие всех субъектов образовательного процесса) и специфично организованные контроль, самоконтроль и коррекция учебной деятельности.

Помимо этого, выделено направление организации взаимодействия субъектов образовательного процесса в сетевых сообществах. В результате взаимодействия основных субъектов образовательного процесса достигается раздвижение рамок этих личностей, познание и возвышение духовного, социально-нравственного мира, то есть закладываются основы творческого роста, предпосылки процесса самоактуализации в учебном процессе, как для преподавателя, так и для обучающихся. Т.е. конечным продуктом искомой технологии является самоактуализация обучающегося в учебном и профессиональном сообществах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. – М., 1999. – С. 18.
2. Леонтьев Д.А. Динамика смысловых процессов // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. №6. – С. 7.
3. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. – М., 1992 – С. 21-37.
4. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис. – М., 1989. – С. 16-17.
5. Джакупов С.М. Проблемы моделирования совместно-диалогической познавательной деятельности // Вестник Каз НУ. Серия психологии и социологии. №1 (10). – Алматы: Казак университети, 2003. – 108 с. – С. 5-10.
6. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.
7. Тихомирова О.К. Психологические особенности творческой деятельности // IV семинар по проблеме методологии и теории творчества. – Симферополь, 1984. – С. 187-189.
8. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – Алматы: Казак университети, 2004. – 312 с.
9. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
10. Старцев М.В. Системно-квалиметрический подход к оценке взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе: Автореферат диссертации на соиск. уч. ст.канд.пед.наук. – Тамбов, 2006. – С. 66.
11. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем. – Томск: Томский государственный университет, 2004. – 460 с.
12. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 11.
13. Зимняя И.А., Алексеева О.Ф., Князев А.М., Кривченко Т.А., Лаптева М.Д., Морозова Н.А. Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах, действующих ГОС ВПО (теоретико-эмпирический анализ) // Проблемы качества образования: Кн. 2: Ключевые социальные компетентности студента. – М.: Уфа, 2004. – С. 27.
14. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании.– М., 2004. – С. 36-39.
15. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Изд. Корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
16. Rogers C. Freedom to learn. – Columbus: Charles E. Merrill, 1979. – С. 8.
17. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: основные положения, исследование и применение. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 606 с.
18. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. – М.: Международная педагогическая академия, 2001. – С. 23-46.
19. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М., 1989. – 160 с.
20. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л., 1985. – 168 с.

21. Анисимов О.С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. – М., 1991. – 325 с.
22. Джакупов С.М. Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения. – Алматы, 2002. – 117 с.
23. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. – М., 1999. – С. 18.
24. Джакупов С.М. Проблемы моделирования совместно-диалогической познавательной деятельности // Вестник КазНУ. Серия: Психология и социология. №1 (10). – Алматы: Қазақ университеті, 2003. – 108 с., С. 5-10.
25. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997. – С. 12-18.
26. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.
27. Тихомиров О.К. Психологические особенности творческой деятельности // IV семинар по проблеме методологии и теории творчества. – Симферополь, 1984. – С. 187-189.
28. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – Алматы: Қазақ университеті, 2004. – 312 с.
29. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997. – С. 12-18.
30. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – С.21-29.
31. Философский словарь / под ред. М.М. Розенталя. – М., 1972. –Т. 2. – С. 11.
32. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1986. – С. 217.
33. Ярошевский М.Г., Анцыфёрова Л.И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. – М., 1989. – 2-ое изд., доп. и перераб. – С. 285 - 288.
34. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы. – М., 1996. – С. 23-28.
35. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 416 с: (Серия «Мастера психологии»).
36. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
37. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 150-158.
38. Петровский В.А. Психология неадаптивной личности / Рос. Открытый ун-т. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
39. Кон И.С. В поисках себя. Личность и самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
40. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
41. Айжанова Г.К. Самоактуализация как механизм, процесс развития личности // Вестник. Алматы: Алматинский государственный университет им. Абая. Серия Психолого-педагогические науки. – №1 (6). – 2002. – С. 18-23.
42. Выготский Л.С. Собрание соч. в 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

43. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
44. Абульханова-Славская К.А. Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории. – М.: Наука, 1995. – 214 с.
45. Сагаутдинова М.Ш. Педагогические условия формирования готовности будущих учителей к профессиональной самоактуализации: дисс... канд. пед. наук. – Алматы, 1999. – 150 с.
46. Панюшкин, В.П. Освоение деятельности: индивидуальная репродукция или продуктивное сотрудничество. – М., 1995 // Хрестоматия по педагогической психологии / сост. А.И. Красило, А.П. Новгородцева. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 59-66.
47. Галкина Т.В., Журавлев А.Л. Роль теории Я.А. Пономарева в развитии гуманитарных наук (к 95-летию со дня рождения ученого) // Наука. Культура. Общество. – 2015. – №3. – С. 5-19.
48. Выготский Л.С. Психика, сознание и бессознательное // Элементы общей психологии. – М., 1930. Вып. 4. – С. 48-61; Собр. соч.: в 6 т. – М., 1982. Т. 1. – С. 132-148.
49. Введение к материалам, собранным сотрудниками Ин-та научн. педагогики. 13 апреля 1930 г. // Научн. арх. АПН СССР. Ф. 4. Оп. 1. Ед. хр. 103. С. 81-82
50. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с. – (Энциклопедия образовательных технологий).
51. Зимняя И.А. Обучающийся (ученик, студент) – субъект учебной деятельности. Педагогическая психология: учеб. пособие. – Ростов н/Д., 1997. – С. 163.
52. Белошицкий А.В. Бережная И.Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 60-66.
53. Анненкова Н.В. Основные характеристики студента как субъекта образовательного процесса // Проблемы педагогики и психологии. – №4. – 2008. – С.111-113.
54. Корниенко Е. Р. К вопросу о формировании студента вуза как субъекта учебной деятельности // Актуальные задачи педагогики: Материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2012.
55. Пищулина Т.В. Становление студента вуза как субъекта непрерывного профессионального образования: диссертация на соиск. уч. ст. доктора. пед. наук. – Челябинск, 2012. – 367 с.
56. Жукова Т.В. Психологические особенности студента как субъекта учебной деятельности// Педагогическое наследие К.Д. Ушинского: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». Ч. 2. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 325-330.
57. Шевелев Е.А. Управление процессом становления коллективного педагогического субъекта в образовательном учреждении: автореф. дис. канд. пед. наук. – Астрахань, 2010. – 24 с.

58. Кушхова М.А. Студент как субъект учебной деятельности // Успехи современной науки. – Т. 1, №2. – Белгород, 2017. – С. 167-169. ISSN: 2412-6608. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28830080>

59. Чозгиян О.П. Формирование субъектной профессиональной позиции у студентов педагогического колледжа: дисс. ... кан. пед. наук: 13.00.08 / О. П. Чозгиян. – М., 2014. – 244 с.

60. Яковлев Б.П., Гафарова Г.И. Педагогические инновации в реализации оптимально построенного педагогического процесса основных субъектов учебной деятельности в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21410>

61. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Новые ценности в образовании. – Вып. 6. – М., 1996. – С. 71-80.

62. Анохина Т.В., Валстром К., Зваал П., Маклафлин К., Понте П., Романо Д. Идеи и технологии педагогической поддержки в образовании США, Великобритании, Голландии // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании / под ред. чл.-корр. РАО О.С. Газмана // Материалы всероссийской конференции. – М.: Инноватор, 1996. – С. 57-72.

63. Кузьмина Н. В. [Головко-Гаршина] Предмет акмеологии. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.

64. Акмеология 2006. Методологические и методические проблемы [под ред. Н. В. Кузьминой, Л. И. Дубровиной]. – СПб.: Изд-во ЦСИ, 2006. – 246 с.

65. Кузьмина Н.В. Фундаментальная акмеология как важнейший ресурс процесса повышения продуктивности образования // Проблемы освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 14-19.

66. Слостёнин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостёнина. – М.: Академия, 2005. – 576 с. – С. 3.

67. Белицкая, Е.В. Тьюторская система обучения в современном образовании Англии: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – В.: ВГПУ Перемена, 2012. – 201 с.

68. Кузьмина Ю.Ю. Тьютор в российской системе образования // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2011. – № 1. – С. 25-27.

69. нигматулина А.С., Тимурзиева М.Ж., Ермолаева Е.В. Тьюторство в российских вузах // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2015. – Т. 5. № 12. – С. 1480

70. Ковалева Т.М. Профессия - «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща и др. – М.- Тверь: СФК - офис, 2012. – 246 с.

71. Тихмирова В.Т. Тьюторство как динамично развивающееся педагогическое явление // Информационно-методический журнал «Открытая школа». – №6 (127). – 2013. Режим доступа: http://www.openschool.kz/glavstr/tema_nomera/tema_nomera_127_5.htm

72. Современный педагог: гуманитарные технологии – компетентность – профессиональный потенциал: Методические рекомендации для проведения тренингов педагогического состава образовательных учреждений / И.В. Гладкая, Е.Н. Глубокова, А.В. Мосина; под ред. Н.В. Седовой. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 159 с.

73. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / М-во просвещения РСФСР. Владимир. гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского. Кафедра психологии. – Владимир: Б. и., 1972. – 264 с.
74. Коростылева А.А. Особенности самореализации в период взрослости. Самореализация в профессиональной жизни. Самореализация в личной жизни // Проблемы общей акмеологии. Кол. монография / под ред. А.А. Реана. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 98-129.
75. Болотова Ж.А., Кострикова Ю.В., Радченко Е.А., Рахманова М.Н. Ценности педагогической деятельности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 1-2. – С. 257-259.
76. Волкова Е.Н. Субъектность педагога (Теория и практика): дис. д-ра психол. наук: 19.00.07. – М., 1998. – 308 с.
77. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М., 1980. – 240 с.
78. Наумова Л.К. Организация самостоятельной работы магистрантов: (направление «Педагогика»): автореф. дис. канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 24 с.
79. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 290 с.
80. Косолапова Л.А. Организация самостоятельной работы студентов в системе гарантий качества профессиональной подготовки специалиста в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования // Вестник ПГТПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2014. – С. 66-70.
81. Фёдорова М.А. Учебная самостоятельная деятельность студентов в контексте компетентного подхода [Электронный ресурс] / М.А. Федорова. – Режим доступа: http://www.jeducation.ru/2_2010/27.html
82. Косогова А.С., Дьякова М.Б. Особенности организации самостоятельной работы студентов вуза с позиций компетентного подхода // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №5. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/105-7142>.
83. Троянская С.Л., Савельева М.Г. Компетентный подход к реализации самостоятельной работы студентов: учебное пособие. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2013.
84. Уалиева Н.Т. Психолого-педагогические условия организации самостоятельной работы студентов на основе компетентного подхода. Диссертация на соискание степени доктора философии (PhD). – Алматы, 2016. – 192 с.
85. Педагогическая психология: учебное пособие для вузов / под ред. Н.В. Ключевой. – М., 2003. – 339 с.
86. Зимняя И.А. Гуманизация образования (состояние, проблемы, перспективы) // Гуманизация образования. – № 2. – 1995. – С. 19.
87. Беспалько В.П. Слабеваемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
88. Гнатышина Е.В. Технология формирования информационной культуры будущего специалиста в процессе самостоятельной работы: дис. канд. пед. наук. – Челябинск, 2005. – 164 с.
89. Реан А.А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе. – СПб., 1996. – 110 с.

90. Педагогическая психология / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
91. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с. – С. 43-67.
92. Веселова В.Г., Матяш Н.В. Проектная деятельность будущего учителя: проблемы профессионального становления. – Брянск: Изд-во БГУ, 2002. – С. 21.
93. Выготский С.Л. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студ. / сост. В.В. Мироненко; под ред. Л.В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 477 с.
94. Груздинская Е.Ю., Марико В.В. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». – Нижний Новгород, 2007. - 182 с.
95. Алимов А. Использование в высших учебных заведениях интрактивных методов: учебное пособие. – Алматы, 2009. – 328 с.
96. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб. – метод. пособие / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик. СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
97. Мухаметжанова А.О., Айдарбекова К.А., Мухаметжанова Б.О. Интерактивные методы обучения в вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 2-1. – С. 84-88.
98. Совершенствование профессионального мастерства современного педагога: актуальные проблемы и решения: монография / под ред. С.Д. Якушевой. – Новосибирск: Изд-во СибАК, 2014. – 228 с.
99. Черкасова, И.И. Интерактивная педагогика / И.И. Черкасова, Т.А. Яркова. – СПб.: НОУ «Экспресс», 2012. – 172 с.
100. Черкасова, И.И., Яркова, Т.А. Современные инновационные технологии образования в высшей школе: учебное пособие / И.И. Черкасова, Т.А. Яркова. – Тобольск: Полиграфист, 2016. – 188 с.
101. Технологии подготовки специалистов в системе профессионального образования: монография / колл. авт.; под. ред. П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2011. – 338 с.
102. Дахин, А.Н. Педагогика для математиков: учебное пособие для студентов НГПУ. – Новосибирск, 2006. – 147 с.
103. Образцов П.И. Сущность и содержание понятия «технология обучения»: современная интерпретация // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2016. – № 3. – С. 18.
104. Иванова Н.В. Виноградова М.А. Дифференциация образовательных технологий в вузе как условие развития субъектной позиции будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – Т. 2. – № 2. – С. 114-119.
105. Темпл Ч., Стил Дж., Мередит К. Чтение, письмо и обсуждение для любого учебного предмета: подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». Пос.Ш. – М.: Изд-во «ИОО», 1997. – С. 16-20.
106. Дискурс университета - 2015. Дискурсивное конструирование образовательных событий: материалы IV Международной научно-практической интернет-конференции, Минск, 22-23 октября 2015 г. / БГУ, Главное управление учебной и научно-методической работы, Центр проблем развития

образования; редкол.: Д. Ю. Король (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2015. – 167 с., с. 86 - 100.

107. Жеребцов С.Н. Переживания учащегося в фокусе педагога: от обучения – к саморазвитию // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы международной заочной научно-практической конференции. – Ярославль - Минск - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 307 с. – С. 207 -210.

108. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса / под общ. ред. А. С. Обухова. – М.: Издательство «Юрайт-», 2015. – 422 с.

109. Султанмуратов И.З. Полилингвистическая и поликультурная образовательная среда как фактор межэтнической интеграции/ URL: <http://spf.kemsu.ru/portal/sr2004>.

110. Агеев В.Ф. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М., 1990. – С. 135-136.

111. Сараева В. В. Организация опыта социального взаимодействия студентов в университете как условие повышения профессиональной компетентности // Молодой ученый. – 2015. – №7. – С. 861-864.

112. Барабанова З.П. Организация образовательного взаимодействия между педагогом и учащимися // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 40-42.

113. Взаимодействие субъектов образовательного процесса – основа социальной эффективности образования: учебно-методическое пособие / под общей ред. Васютенковой И.В. – СПб.: ЛОИРО, 2011. – 130 с.

114. Ракина О.В. Особенности взаимодействия субъектов научно-исследовательской деятельности: бакалавриат, магистратура, аспирантура // Приволжский научный вестник. Научно-практический журнал. Ч. 2. – 2014. – № 11 (39). – С. 177-182.

115. Ракина О.В. Совершенствование профессиональной компетентности преподавателей вуза как задача психологического консультирования // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть II: материалы VII Международной научно-практической конференции, 20-22 октября 2015 г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: Издательство ООО «Агентство Литерар», 2015. – С. 270-272.

116. Пельц Д., Эндриус Ф. Ученые в организациях: Об оптимальных условиях для исследований и разработок. – М.: Прогресс, 1973. – 472 с.

117. Cozma M. The Challenge of Teaching English to Adult Learners in Today's World / Cozma M. // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – № 197. – 2015. – Pp. 1209 - 1214.

118. Толлингерова Д., Голоушова Д., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей. – М.: Прага, 1994. – С. 11-17.

119. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. – Т. 1-2. – М., 1979. – С. 18-34.

120. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

121. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. – М.: МПА, 1994. – 150 с.

122. Подольский А.И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность / Авт. предисл. П. Я. Гальперин. – М., 1987. – С. 3.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Упражнения на развитие способов эффективного взаимодействия

Приветствие:

Участникам предлагается образовать круг иделиться на три равные части: «европейцев», «японцев» и «африканцев».

Потом каждый из участников идет по кругу и здоровается со всеми «своим способом»: «европейцы» пожимают руку, «японцы» кланяются, «африканцы» трутся носами.

Это упражнение обычно происходит весело и эмоционально. Его лучше всего ставить в начало занятия, для того чтобы поприветствовать друг друга и зарядить группу энергией.

Вопросы: Какие эмоции у вас вызвало это упражнение? Что было трудным? Что помогло справиться с упражнением?

Упражнение «Дом»

Цель: осознание своей роли в группе, стиля поведения.

Время: 15 минут.

Ресурсы: стулья.

Ход упражнения: участники делятся на 2 команды. Ведущий дает инструкцию: «Каждая команда должна стать полноценным домом! Каждый человек должен выбрать, кем он будет в этом доме – дверью, стеной, а может быть обоями или предметом мебели, цветком или телевизором? Выбор за Вами! Но не забывайте, что Вы должны быть полноценным и функциональным домом! Постройте свой дом! Можно общаться между собой».

Психологический смысл упражнения: Участники задумываются над тем, какую функцию они выполняют в этом коллективе, осознают, что все они нужны в своем «доме», что способствует сплочению.

Обсуждение: Как проходило обсуждение в командах? Сразу ли Вы смогли определить свою роль в «доме»? Почему Вы выбрали именно эту роль? Я думаю, Вы все поняли, что каждая часть Вашего «дома» важна и нужна в нем, каждая несет свою определенную функцию, без которой дом не может быть полноценным!

Время: 30 минут.

Упражнение «Черное и белое»

Группа выбирает человека, с которым бы хотела поработать из тех, кто заявил свое желание. В центр группы ставятся 2 стула: «черный» и «белый» (при этом не так важно, чтобы они действительно были соответствующих цветов). Пока участник находится за дверью, группе

дается задание: «Эти 2 стула – абсолютны разные, и то, на какой стул сядет (имя), будет зависеть то, что вы ему скажете. Если он садится на «белый», то вы говорите ему только хорошее если на «черный» – наоборот. Я попрошу вас быть искренними и ничего не придумывать. Попробуйте отследить, как изменится поведение человека, когда он будет сидеть на одном стуле и на другом стуле». Участнику предлагается сесть на тот стул, который ему больше нравится (напомним, что о задаче, поставленной перед группой, участник не знает). После упражнения – ведется работа с конкретными отношениями и чувствами как у основного участника, так и у всей группы.

Упражнение «Письмо самому себе»

Цель: способствовать пониманию своего «Я», его позитивному принятию.

Необходимое время: 15-20 минут

Материалы: бумага и ручки у каждого участника.

Процедура: участники располагаются в любом удобном для них месте комнаты, желательно, чтобы никто не сидел рядом, ведущему надо обратить внимание на самостоятельность участников и тишину в ходе выполнения этого упражнения. Перед упражнением провести релаксацию «Повозка». За 15-20 минут участники должны написать письмо самому себе. Условие одно – письмо начинать со слова «Здравствуй...».

Ваше «Я» обязательно ответит вам, только немного позже, дайте ему время подумать. Кто Он? Где Он? Почему Он такой?

Обсуждение. С какими чувствами писали письма? Желающие могут пересказать или зачитать свое письмо.

Упражнение «Построение круга»

Время: 10 минут.

Описание упражнения: Участники закрывают глаза и начинают хаотично перемещаться по помещению (можно при этом издавать гудение, как потревоженные пчелы; это позволяет избежать разговоров, создающих помехи в выполнении упражнения). По условному сигналу ведущего все останавливаются в тех положениях, где их застал сигнал, после чего пытаются встать в круг, не открывая глаз и не переговариваясь, можно только трогать друг друга руками. Когда все занимают свои места и останавливаются, ведущий подает повторный условный сигнал, по которому участники открывают глаза. Как правило, построить идеально ровный круг не удается.

Данное упражнение создает очень хорошие условия для наблюдения ведущего за стилями поведения участников. Кроме того, его можно использовать для экспресс-диагностики групповой сплоченности.

Психологический смысл упражнения: Упражнение направлено на развитие навыков координации совместных действий, сплочение группы. Кроме того, оно позволяет развивать навыки невербального общения и саморегуляции.

Обсуждение: Что дает эта игра? Почему идеальный круг не получался сразу? Нужно дать понять участникам, что в этом упражнении важна общая согласованность их действий.

Упражнение «Миссис Мамбл»

Упражнение направлено на то, чтобы участники могли расслабиться и посмеяться.

Время: 10 мин.

Задание: Участники усаживаются в круг. Один из игроков должен обратиться к своему соседу справа и сказать: «Простите, вы не видели миссис Мамбл?». Сосед справа отвечает фразой: «Нет, я не видел. Но могу спросить у соседа», поворачивается к своему соседу справа и задает установленный вопрос, и так по кругу. Причем, задавая и отвечая на вопросы, нельзя показывать зубы. Поскольку выражение лица и голос очень комичны, тот, кто засмеется или покажет зубы во время диалога, выбывает из игры.

Вопросы для обратной связи: Что было самым сложным? Что помогло выполнить упражнение? Как остальные участники группы помогали вам выполнить упражнение (если помогали)? Что (кто) помешало выполнить?

Упражнение «Консилиум»

Группа садится в круг и ей зачитывается следующая легенда: «Вы хирурги, которым предстоит сделать срочную операцию по пересадке сердца. В ней нуждается 6 человек, но у вас только одно донорское сердце и больше в течение ближайшего времени найти невозможно. Вам необходимо решить, кого из пациентов вы будете спасать».

На доске (или на ватмане) написан список тех, кого необходимо спасти:

- ученый, стоящий на пороге открытия лекарства от СПИДа,
- мужчина 48 лет, учитель средней школы, у которого на воспитании 2 детей,
- беременная девушка 18 лет, больная СПИДом,

- мужчина 28 лет, у которого на попечении больная мать, малолетние брат и 2 сестры,
- парень 20 лет, который попал в аварию во время медового месяца, его жена ждет ребенка,
- женщина 35 лет – мастер спорта мирового класса по спортивной ходьбе.

Затем группе дается на обсуждение 20-40 мин. (в зависимости от числа студентов и от степени их сработанности). После этого группа называет свое общее решение и обосновывает его.

В данной игре крайне важна рефлексия. Она должна быть направлена на снятие подавленного состояния участников группы и напряженной атмосферы в целом. Для этого обсуждение необходимо направить на анализ взаимодействия группы: кто больше высказывался; почему некоторые отмалчивались; внимательно ли слушали аргументы друг друга; насколько комфортно было общаться в группе; почему возникали проблемы в общении; мнению какого человека больше доверяли, почему. Общее время на обсуждение: от 30-40 мин. до 1 ч.

Примечание: куратор во время обсуждения внимательно наблюдает за группой и отмечает поведение каждого: лидеров, агрессоров, молчунов.

Упражнение «Я особенный»

Цель: осуществить первичное знакомство членов группы.

Планируемое время: 25 минут.

Ход работы: Каждый член группы называет свое имя и сообщает группе, почему он особенный. Необходимо назвать хотя бы одну особенность, которая его отличает от всех остальных участников тренинга. Это могут быть какие-то внешние признаки (цвет волос или глаз, форма носа и др.), хобби и увлечения, достижения в жизни, необычные события и т.д. Если хоть кто-то из членов группы говорит, что у него тоже есть такая особенность, то первоначально названная особенность в зачет не идет и надо назвать что-то иное.

Примечание: В этом упражнении поощряются вопросы участником тренинга друг к другу.

Упражнение. Разноцветные воздушные шары

Цель: снятие напряжения

Планируемое время: 15 мин.

Закройте глаза и сделайте три глубоких вдоха и выдоха. Подумайте недолго о том, что в данный момент вызывает у Вас

наибольший стресс, и подберите для этого раздражителя ключевое слово (например, «конференция»). Если речь идет о каком-то человеке, пусть таким словом будет его имя. Представьте себе, что Вы записываете это слово на маленькой доске – темным цветом, угловатыми кривыми буквами. Затем в своем воображении начните менять элементы этой надписи. Пусть буквы приобретут более мягкое начертание и пастельные цвета, станут округленными и приятными. Пусть вся доска окрасится в яркие жизнерадостные цвета, а записанное на ней слово мало-помалу потеряет связь со своим неприятным содержанием. В заключение подвесьте к доске множество разноцветных воздушных шаров и дайте ей просто улететь.

Упражнение-задание. Толерантность

Каждый участник группы рисует эмблему толерантности.

После ознакомления с результатами творчества всех участников, каждый из них разбивается на подгруппы на основе сходства между рисунками, объясняя, что общего в этих рисунках, и выдвигая лозунг, который отражал бы сущность эмблемы.

Информация: Благодаря усилиям ЮНЕСКО в последние десятилетия понятие «толерантность» стало международным ключевым словом в проблематике мира.

Декларация принципов ***толерантности***, утвержденная революцией 5.61 Генеральной Конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. провозглашает 16 ноября ежегодно отмечаемым Международным днем, посвященным толерантности.

В научной литературе ***толерантность*** рассматривается, прежде всего, как:

- уважение и признание равенства;
- отказ от доминирования и насилия;
- признание многообразия человеческой культуры, норм верований и отказ от сведения этого многообразия к единению или к преобладанию какой-то одной точки зрения.

Затем каждый участник группы письменно ставит знак «+» напротив тех качеств толерантности, которые, по его мнению, очень важны.

1. Терпение.
2. Доверие.
3. Умение владеть собой.
4. Снисходительность.
5. Доброжелательность.

6. Умение не осуждать других.
7. Терпимость к различиям.
8. Способность к сопереживанию.
9. Умение слушать и слышать.
10. Способность принимать идеи или мнения, отличные от собственных.
11. Умение принимать других такими, какие они есть.
12. Быть великодушным по отношению к другим.
13. Всепрощение.
14. Убежденность в том, что другие могут думать и действовать в манере, отличной от моей собственной.
15. Милосердие.

Подсчитывается число ответов по каждому качеству (в 5-балльной системе). Качества, которые набрали наибольшее количество баллов, является характеристикой *толерантной личности*, с точки зрения данной группы.

Упражнение «Пожелания»

Все участники сидят в кругу. Каждый по кругу высказывает пожелание сидящим игрокам. Можно одному из игроков, если есть желание. Ведущий тренинг высказывает своё пожелание в конце круга.

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|-----------|
| Предисловие | 3 |
| Введение | 5 |
| Раздел 1. КУЛЬТУРА ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВА- | 10 |
| НИЯ И УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ | |
| ПРОЦЕССОМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ | |
| 1.1. Культура инновационного образования | 10 |
| 1.2. Стратегии управления учебно-воспитательным процессом в высшей школе | 13 |
| 1.3. Взаимодействие субъектов образовательного процесса вуза как основа эффективности учебной деятельности | 16 |
| 1.4. Управление взаимодействием в учебном процессе высшей школы | 24 |
| 1.5. Компетентностный подход в процессе обучения в высшей школе и его соотнесение с теорией взаимодействия личностей субъектов образовательного процесса вуза | 27 |
| 1.6. «Личностно-ориентированная технология» К. Роджерса как основа разработки технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза | 30 |
| Раздел 2. САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ И САМОТРАНСЦЕН- | 34 |
| ДЕНЦИЯ КАК ГЛОБАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ В | |
| РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И | |
| ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОГО | |
| ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ | |
| 2.1. Самоактуализация в условиях взаимодействия с иным смысловым миром в образовательном процессе вуза | 34 |
| Самоактуализация и самотрансценденция как внутренние механизмы управления личностными ресурсами и возможные результаты успешного взаимодействия субъектов образовательного процесса | 45 |
| Раздел 3. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ | 52 |
| ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ | |
| ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА | |
| 3.1. Организация совместной деятельности основных субъектов образовательного процесса | 52 |
| 3.2. Цель, психологическое содержание и структура совместной учебной деятельности преподавателя и студентов | 56 |
| 3.3. Студент как субъект учебной деятельности | 60 |
| 3.4. Преподаватель как субъект педагогической деятельности | 65 |
| 3.5. Организация самостоятельной работы студентов как условие развития личностных взаимодействий с обучающим | 70 |

| | |
|--|------------|
| Раздел 4. АКТИВНЫЙ И ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА | 86 |
| 4.1. Методы обучения в высшей школе, ориентированные на взаимодействие с личностью обучающегося | 86 |
| 4.2. Элементы известных технологий как структурные составляющие технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса | 109 |
| Раздел 5. СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА | 120 |
| 5.1. Сущность и структура технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса | 120 |
| 5.2. Содержание технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса | 127 |
| Раздел 6. КОНТРОЛЬ КАК УЧЕБНОЕ ДЕЙСТВИЕ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В РАМКАХ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА | 140 |
| 6.1. Цель контроля как учебного действия обучающегося в рамках технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса | 140 |
| 6.2. Методика обучения самоконтролю, контроль и коррекция учебной деятельности студента в рамках технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса | 143 |
| 6.3. Формы и методы контроля результатов обучения в рамках технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса | 147 |
| 6.4. Основные функции педагогического контроля учебной деятельности в рамках технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса | 151 |
| 6.5. Условия эффективного функционирования системы педагогического контроля | 157 |
| 6.6. Средства обеспечения объективности и обоснованности выносимых оценок | 160 |
| Заключение | 162 |
| Список использованных источников | 165 |
| Приложения | 172 |

Научное издание

Гульмира Амановна Қасен

**ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА**

Монография

Редактор *Г.С. Бекбердиева*
Компьютерная верстка *Г. Шаккозова*
Дизайн обложки *А. Калиева*

ИБ № 11384

Подписано в печать 19.10.17. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Печать цифровая. Объем 11,25 п.л. Тираж 500 экз. Заказ № 5533.
Издательский дом «Қазақ университеті»
Казахского национального университета им. аль-Фараби.
050040, г. Алматы, пр. аль-Фараби, 71. КАЗНУ.

Отпечатано в типографии издательского дома «Қазақ университеті».